

**Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo  
do Ensino Secundário com o Português como Língua Segunda:  
o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte**

**Benvindo Salvador Coge**

**Tese apresentada à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas  
(FCSH) para obtenção do Grau de Doutor em Estudos Portugueses,  
especialidade de Ensino do Português (3º ciclo de estudos)**

**Orientador: Professor Doutor Paulo Osório  
Co-orientador: Professor Doutor António Gomes**

**Dezembro de 2020**

## Declarações

Declaro que esta Tese é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto, nas notas de rodapé e na bibliografia.

O candidato:

Benvindo Salvador Coge

Lisboa, 20 de dezembro de 2020

Declaramos que esta Tese se encontra em condições de ser apreciada pelo júri a designar.

O orientador: Professor Doutor Paulo Osório, Prof. Associado com Agregação

---

O coorientador: Professor Doutor António Gomes, Prof. Auxiliar

---

Lisboa, 21 de dezembro de 2020

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em *Estudos Portugueses* na especialidade de *Ensino do Português*, realizada sob a orientação científica dos Professores Doutores Paulo Osório e António Gomes.

## **Dedicatória**

### ***In Memoriam*** **Amélia Hichica Livia**

À minha Mãe, Amélia Hichica Livia, que, desde muito cedo, quisera que me formasse, para encarar o mundo de forma diferente. Quis Deus, todavia, chamá-la prematuramente para a sua Santa Glória! De lá, certamente, festejará a alegria desta minha caminhada.

Mãe: o teu filho não te dececionou! Está tranquila, pois o resultado do árduo trabalho está aqui! Estás connosco, certo?! Agora, fica descansada! Em breve, estaremos juntos! Sabes que esta dedicatória é muito profunda! Sou o teu filho mais amado e sempre te lembro com bastante emoção e recorde, a todo o momento, os teus sábios ensinamentos.

Aos meus filhos, Jennifer Júlia Livia Coge, Eduima Nelma Livia Coge, Iva Rodolfo Livia Coge, Benevides Ivandro de Rosária Livia Coge e Ana Mestre Leila Livia Coge, que sofreram com as minhas sucessivas ausências, a minha eterna gratidão.

À minha esposa, Rosária Verónica Nh. Coge, que soube suportar a minha ausência em prol deste projeto, o meu carinho e amor.

À minha irmã, minha segunda mãe, uma profunda gratidão!

Aos meus irmãos, toda a minha estima e consideração.

Benvindo Salvador Coge



## Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus por me permitir o fôlego da Vida!

Aos meus amigos e companheiros de infância que, de uma ou de outra forma, fizeram com que este trabalho se realizasse.

Aos meus amigos, em especial ao Muteteca, pelo incentivo para que conhecesse outros horizontes, o meu obrigado.

Ao meu amigo Albano, que muito fez neste trabalho, disponibilizando o seu tempo e saber nas correções de algumas ideias, aqui fica o meu reconhecimento.

Ao meu irmão, amigo e *homem de bem*, Tico-Tico Jardim, muito lhe devo, pelo apoio financeiro que me prestou quando precisava. Amigo Tico-Tico, este trabalho também é seu!

À Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, pelo carinho e atenção que sempre me prestou, o meu reconhecimento.

Nutro, igualmente, uma dívida de gratidão para com a área de apoio aos estudantes, pelas Bolsas dos PALOP e Santander Totta que beneficiei por três ocasiões e que, em muito, me ajudaram no pagamento das propinas mensais.

À Professora Doutora Silvina Rodrigues Lopes, pelo sentido de oportunidade e consideração ao permitir que o Professor Doutor Paulo Osório (Professor pertencente à UBI) e Professor Doutor António Gomes (FCSH-UNL) fossem os meus orientadores.

À Professora Doutora Ana Maria Martinho, o meu agradecimento pelo incentivo constante.

Ao Governador da Lunda-Norte, Doutor Ernesto Muangala, pelo apoio moral e financeiro, e à Direção da Educação e às escolas envolvidas neste estudo, o meu sincero agradecimento.

Finalmente, *the last but not the least*, um reconhecido agradecimento aos meus orientadores, pelo rigor, prontidão, disponibilidade e apoio incondicional.

## RESUMO

Este trabalho intitula-se *Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Ensino Secundário com o Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte*. É um estudo que se justifica em função dos objetivos que se pretende e pela pertinência que o tema reveste no contexto angolano, em geral.

A presente investigação aqui apresentada surgiu da necessidade observada aos alunos do I ciclo do Ensino Secundário dos respetivos municípios, que apresentam certas insuficiências na interpretação e na compreensão, as quais se refletem na escrita. A falta de redação de composição constitui o grande fator de incompetência escrita dos alunos. Constata-se que os alunos que terminam este ciclo, ao entrar para o II ciclo apresentam um desconhecimento no domínio da escrita, sendo que é um dos quatros domínios fundamentais da língua, e que desempenham um papel central no percurso escolar. Os inúmeros erros ortográficos que os alunos revelam induzem-nos a certificar que o percurso escolar destes alunos requer um cuidado redobrado, porque do que escrevem nos seus cadernos escolares pouco ou nada se compreende, ou seja, é ilegível. No entanto, é nossa intenção saber quais são as verdadeiras causas que estão na base do fraco domínio da escrita e procurar as linhas mestras e formas de atuação pedagógicas que possam contribuir tanto para a mitigação dos erros da escrita como para o desenvolvimento da competência escrita.

Ainda neste estudo, procurou-se dar conta do facto de, em Angola, o português ser uma língua com dois estatutos: língua segunda para uns, língua materna para outros, o que em certos casos obstrui uma aprendizagem aceitável, facto este que coloca a questão em torno do nível de domínio que os alunos têm sobre o português, que é a língua de toda a ação administrativa e pedagógica.

Como suporte das linhas metodológicas para este estudo, recorri a métodos empíricos que exponho, e explico, do ponto de vista das produções escritas, as que resultam de erros ortográficos, e que constituem o *corpus* deste estudo.

Palavras-Chave: Escrita, LP, PL2, Cambulo, Chitato, Lunda-Norte

## ABSTRACT

This work is entitled *Development of the Written Competence of the 1<sup>st</sup> Cycle Students of Secondary Education with Portuguese as a Second Language: The Case of the Counties of Cambulo and Chitato in the Province of Lunda-Norte*. It is a study that is justified in terms of the objectives that are intended and the relevance that the theme has in the Angolan context, in general.

The present investigation presented emerged from the necessity observed from the 1<sup>st</sup> cycle students of Secondary Education from respective counties that have certain weaknesses in the interpretation and understanding that are reflected in writing. The lack of essay composition writing constitutes the big factor of students writing incompetence. Since students who finish this cycle, when entering the 2<sup>nd</sup> cycle, they have lack of knowledge in the domain of writing, being that it is one of the four fundamental domains of the language, and that play a central role in the school life. Because, the numerous spelling errors that the students reveal induces us to certify that the school life of these students needs extra care, because from what they write in their school notebooks little or nothing is understood or unreadable. However, it is our intention to know which are the real causes that are at the basis of the weak dominion of writing and to look for guidelines and means of pedagogical action that can contribute in mitigating those errors for the development of writing competence.

Still in this study, we take into account the fact that, in Angola, Portuguese is a language with two statutes: second language for some (PSL), mother tongue for others, which in specific cases disturbs an acceptable learning, a fact that questions what level of dominion students have in Portuguese as the language of all administrative and pedagogical actions.

As a support of the methodological lines for this study, we use the empirical methods that expose and explain, from the point of view of the written productions, which are revealed from spelling errors and that completes the corpus of this study.

**Keywords:** Writing, PL, PSL, Cambulo, Chitato, Lunda-Norte

## ÍNDICE

Dedicatória .....	iii
Agradecimentos.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT .....	vi
Índice de abreviaturas e Siglas .....	x
Introdução .....	1
Capítulo I - Fundamentação Teórica .....	16
1.1. Para uma definição de escrita .....	16
1.2. O professor no ensino da escrita LP/L2 .....	21
1.2.1. O ensino e aprendizagem da escrita no aluno PL2 .....	30
1.3. Técnicas de promoção e motivação na competência de escrita .....	35
1.3.1. O ditado: uma estratégia possível no desenvolvimento da competência escrita.....	42
Capítulo II - Do conceito de L2 à perspectiva do ensino do PL2 na Lunda-Norte ...	46
2.1. As perceções do Português L1 e L2 .....	46
2.1.2. Fundamentos históricos do português em Angola como L2.....	51
2.1.2.1. A conceção do PL2 em Angola .....	55
2.1.2.2. Perspetivas de ensino do PL2 .....	60
2.1.2.3 A LP no sistema de ensino na Lunda Norte.....	64
2.2. Caracterização sociolinguística da Lunda-Norte .....	65
2.2.1. A LP no espaço cokwe .....	67
2.2.2. O contexto do ensino do PL2 .....	71
2.2.3. O currículo do 1.º ciclo do Ensino Secundário .....	72
2.2.4. O programa de LP do 1.º ciclo .....	76
2.3. O professor no ensino do português/LO .....	79
2.3.1. A formação específica do professor de PL2 .....	81
2.4. A questão da metodologia no ensino e aprendizagem da LP .....	84
2.5. Aspectos essenciais da língua ucokwe .....	87
2.5.1. O alfabeto da língua ucokwe .....	88
2.5.2. A grafia e a sua pronúncia.....	88
2.5.3. O léxico e a sua morfologia.....	92
2.6. Evidências do português no ambiente escolar .....	97

<b>Capítulo III- Descrição Metodológica do Estudo Empírico .....</b>	<b>103</b>
<b>3.1. Contexto e participantes: Aluno L2, Professor e Escolas.....</b>	<b>105</b>
<b>3.2. Método e objeto de estudo .....</b>	<b>107</b>
<b>3.2.1. Tipos de letra .....</b>	<b>109</b>
<b>3.2.2. Tipos de erros de escrita .....</b>	<b>109</b>
<b>3.2.3. Análise e classificação de tipos de erros de escrita .....</b>	<b>112</b>
<b>3.3. Caracterização do Estudo de Caso .....</b>	<b>113</b>
<b>3.3.1. Instrumentos utilizados .....</b>	<b>114</b>
<b>3.3.2. Descrição do <i>Corpus</i> .....</b>	<b>116</b>
 <b>Capítulo IV- Análise e Discussão dos Resultados .....</b>	 <b>118</b>
<b>4. Caracterização vs. Análise e Discussão dos Resultados dos Grupos.....</b>	<b>118</b>
<b>4.1. Grupo 1: Erros de escritas.....</b>	<b>119</b>
<b>4.2. Grupo 2: Erros de uso de maiúscula no meio da frase .....</b>	<b>125</b>
<b>4.3. Grupo 3: Erros de hifenização .....</b>	<b>130</b>
<b>4.4. Grupo 4: erros de junção ou separação .....</b>	<b>135</b>
<b>4.5. Grupo 5: Erros de omissão ou incorreções escritas .....</b>	<b>142</b>
<b>4.6. Síntese da análise e discussão dos resultados .....</b>	<b>148</b>
<b>4.6.1- Tabela-síntese .....</b>	<b>149</b>
<b>4.6.2. O nível de aproveitamento na competência escrita.....</b>	<b>150</b>
 <b>Capítulo V-Análise e discussão do Questionário.....</b>	 <b>155</b>
<b>5.1- Discussão e comentários dos resultados do Questionário .....</b>	<b>156</b>
<b>5.1.1. Gráfico 1- Sobre a L1 e L2 (língua materna e língua segunda). .....</b>	<b>157</b>
<b>5.1.2. Gráfico 2 – Grau de ensino em que leciona. ....</b>	<b>157</b>
<b>5.1.3. Gráfico 3 – Habilitações Literárias .....</b>	<b>158</b>
<b>5.1.4. Gráfico 4- Região ou Cidade onde lecionam. ....</b>	<b>159</b>
<b>5.1.5. Gráfico 5- Tempo na profissão.....</b>	<b>160</b>
<b>5.1.6. Gráfico 6 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? .....</b>	<b>161</b>
<b>5.1.7. Gráfico 7 – Quais as dificuldades que mais encontra nas produções escritas de alunos: a) Erros de ortografia; b) Erros de concordâncias. ....</b>	<b>162</b>
<b>5.1.8. Gráfico 8 – Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?.....</b>	<b>163</b>
<b>5.1.9. Gráfico 9 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados? .....</b>	<b>165</b>

<b>5.1.10. Gráfico 10</b> – Observa se nas produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nativas/nacionais. Se sim, em que domínios? .....	167
<b>5.1.12. Gráfico 12</b> – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita? .....	171
<b>5.1.13. Gráfico 13</b> – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?.....	172
<b>5.1.14. Gráfico 14</b> - Considera haver relações entre questões de escrita e leitura? .....	173
<b>5.2. Síntese</b> .....	174
 <b>Conclusão</b> .....	175
<b>Sugestões finais</b> .....	180
<b>Limitações do estudo</b> .....	182
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	184
<b>Anexos</b> .....	I

## Índice de abreviaturas e Siglas

LP-----	Língua Portuguesa
PL2 -----	Português Língua Segunda
LM -----	Língua Materna
LO -----	Língua Oficial
L2 -----	Língua Segunda
LP/L2 -----	Língua Portuguesa Língua Segunda
L1 -----	Língua Primeira
LE -----	Língua Estrangeira
LUC -----	Língua Ucockwe
PLM -----	Português Língua Materna
PLNM -----	Português Língua Não Materna
PALOPs -----	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PLP -----	Programa de Língua Portuguesa
LN -----	Língua Nativa
LNm -----	Língua Não Materna
LV -----	Língua Vernácula
LT -----	Língua de Trabalho
LUN -----	Língua da Unidade Nacional
LBSE -----	<i>Lei de Bases do Sistema Educativo</i>
PL1 -----	Português Língua Primeira
LU -----	Língua Ucockwe
RDC -----	República Democrática do Congo
LC -----	Língua Cokwe
INIDE -----	Instituto Nacional Inovação de Desenvolvimento
CPLP -----	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CR -----	Constituição da República de Angola
QECR -----	<i>Quadro Europeu Comum de Referência</i>
G1 -----	Grupo Um
G2 -----	Grupo Dois
G3 -----	Grupo Três
G4 -----	Grupo Quatro
G5 -----	Grupo Cinco

## **Introdução**

A escrita permite a cooperação entre os povos de diferentes culturas e é através dela que se celebram as cooperações de um mundo cada vez mais inclusivo, pelo que, no ensino da língua portuguesa, se torna fundamental observar os métodos e atividades que os manuais propõem na definição e no desenvolvimento da competência de escrita. Sabe-se que os objetivos e todos os instrumentos do processo educativo são definidos através de um documento próprio que se designa de programa, guia orientador de toda a ação educativa, e os manuais são elaborados com base nos objetivos que o programa define, mas alerta-se para o facto de o livro não dever ser o espelho ou cópia do programa (Carvalho, 1998). Muitas vezes, todos os documentos reguladores da prática são elaborados tendo em vista o português como língua materna, quando, na verdade, em Angola, a realidade, muitas vezes, objetiva-se no português como língua não materna. Embora o português goze o estatuto de língua oficial, de trabalho e de língua nacional, o que acontece é, não raro, o contacto com as línguas autóctones. As línguas nativas têm um estatuto conservador de influência no enriquecimento da cultura, do hábito e do costume, cuja aquisição é automática, pois é fácil ouvir uma criança a pronunciar-se fluentemente e de forma emotiva em língua ucokwe ou outra nativa.

Preocupados com a produção escrita em língua portuguesa (doravante LP) de alunos de Português Língua Segunda (PL2) e do próprio sistema educativo angolano, em particular na Lunda-Norte, urge a necessidade de se olhar de uma forma objetiva e crítica a escrita que circula em textos sem a mínima qualidade e coerência que se observa nos alunos do 1º ciclo do ensino secundário como falantes do português LM, LO, L2 (para outros, respetivamente). Tendo em conta os benefícios que a escrita acarreta nos vários domínios fundamentais da língua, insta a necessidade de se investigar a competência escrita de alunos PL2.

Assiste-se nas escolas angolanas, de forma preocupante, à falta gradual da escrita; em consequência, muitos alunos até aos 13 anos de idade não sabem escrever nem ler. Torna-se cada vez mais um desafio da escola, do professor e do próprio aluno, como recetor e ator principal da ação de perceber que a escrita tem implicações práticas na sua vida, sendo que é o baluarte de avaliação de todo o processo do ensino e aprendizagem. A escrita contribui efetivamente para o desenvolvimento da capacidade de aquisição de vários saberes, sendo um processo que exige o empenho de todos os intervenientes,



fundamentalmente o professor e o aluno. A escrita interage com os domínios do ouvir, falar, ler e escrever, embora escrita e leitura constituam um binómio inseparável, porque um potencia o outro<sup>1</sup>. Sousa (2015) refere que a escrita é a mais complexa das atividades da linguagem<sup>2</sup>, porque é mais complexa do que falar, escutar ou ler e requer a implementação simultânea de múltiplas operações: desde a elaboração mental (cognitiva) de objetivos e conteúdos, até à transcrição gráfica (Sousa, 2015, p. 114). A escrita apresenta normas ou padrões de organização léxico-gramaticais diferentes do oral. As diferenças entre os dois modos situam-se a diversos níveis. Por um lado, o modo escrito apresenta maior densidade lexical; por outro, apresenta metáforas gramaticais e o vocabulário vai-se tornando cada vez mais distante do vocabulário do quotidiano: palavras mais abstratas, técnicas e literárias (cf. Halliday 1996, p.349; Chall & Jacobs, 1996, p.39).

A língua ucokwe é a fonte de hábitos e costumes de todo o povo da Lunda-norte e é falada sem receio mesmo nos locais de trabalho, mesmo por pessoas com um certo nível de instrução. O seu peso é secular, sendo uma das línguas mais faladas de Angola, que abarca todas as províncias do leste de Angola e não só: ela é falada em alguns países da África Central e Austral, como por exemplo, o Congo Democrático, Zâmbia, Zimbabwe, entre outros; daí, perspectiva-se que a língua portuguesa, em particular na Lunda-norte, seja ensinada como língua segunda.

Posto isto, importa olhar exatamente sobre as ferramentas do ensino e aprendizagem da escrita, nomeadamente o texto enquanto espólio de qualquer pedagogia da escrita, que na abordagem tradicional é caracterizado como à luz de exemplaridade de todo o conhecimento, pois todo o juízo de qualidade e aceitabilidade emana do texto. A pedagogia centra-se no texto como produto constituído para a promoção da escrita a partir dos textos narrativos, descritivos, poéticos e injuntivos. Daí, reveste-se a relevância do texto enquanto espectro de aprendizagem da escrita. É a partir dos textos que os alunos procuram estruturar o pensamento lógico e coeso, ao comunicarem.

---

<sup>1</sup> No ato da leitura existe o esforço cognitivo que é requerido no sentido de reconhecer e identificar as palavras que poderão ser escritas (Smith, 1978, p.100).

<sup>2</sup> Teberasky & Colomer (2003, p.67) afirmam que “o conhecimento da escrita começa em situações da vida real, em atividades e em ambientes também reais. Aprender sobre as funções da escrita é parte integrante do processo de aprendizagem da leitura e da escrita, bem como o é aprender sobre suas formas.” Assim, os alunos começam a adquirir outros contornos da língua portuguesa e o domínio da escrita está intrinsecamente ligado a aspetos culturais, sociais e ambientais que estão à disposição do estudante (cf. Costa, 2010).

Flower e Hayes (1981) apresentam o modelo da escrita, destacando o ato de escrita como resultado de um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados e controlados pelo sujeito designado como *monitor*. A passagem de um subprocesso a outro integra três domínios:

- ✓ o contexto, integra e extratextual da tarefa, que englobam o próprio texto em construção bem como aspectos relativos ao tema, ao objetivo, ao destinatário, no entendimento da escrita como um retórico e não como construção de um mero artefacto; a memória de longo prazo do escrevente, entidade estável com uma organização própria, da qual é necessário retirar informação que deverá ser adaptada ao contexto da tarefa, no âmbito da qual se considera o conhecimento do sujeito sobre o assunto, o destinatário, a tipologia e o género textual em produção; o processo de escrita propriamente dito, que integra as três subcomponentes que são: planificação redacção e revisão. (Flower & Hayes, 1981).

Segundo os mesmos autores, a planificação consiste na construção e organização da representação interna do saber; a redacção é a passagem do plano das ideias ao da linguagem materializada e visível numa superfície; a revisão é a análise do texto já produzido e a sua eventual transformação. Para Duarte & Figueiredo (2011), a automatização de procedimentos está associada a uma crescente capacidade de reflexão metalinguística que incide fundamentalmente sobre as relações entre a linguagem que formará o texto e o universo representado e sobre as relações entre a própria linguagem dentro do texto, sendo acompanhada de uma capacidade crescente de fundamentação das propostas ou decisões por parte do sujeito (cf. Duarte & Figueiredo, 2011, p. 91). Desse modo, aumenta o desenvolvimento da capacidade de escrever. Para se atingir o desenvolvimento da capacidade de expressão escrita é necessário que haja a correspondência de atividades de modo a facilitar a realização da tarefa para aqueles em que o grau de dificuldade é cada vez mais maior (cf. Duarte & Figueiredo, 2011).

Ao assumirmos o texto como instrumento principal de desenvolvimento da escrita, atribuímos-lhe diferentes dimensões linguísticas nele implicadas, assim como o conhecimento, implícito e explícito, que o sujeito delas possui e o modo como o mobiliza quando escreve. Duarte & Figueiredo (2011) afirmam que os textos didáticos que são inseridos na perspectiva de desenvolvimento da compreensão escrita, para além de aumentar este domínio, também influenciam outras dimensões de relevo nos domínios linguísticos. Essas dimensões assumirão naturalmente diferentes estágios em função da idade e do nível de desenvolvimento dos sujeitos (cf. Barbeiro, 1999).

Jorm (1975) corrobora esta ideia, dizendo que podemos destacar, em primeiro lugar, a ortografia, particularmente relevante numa fase inicial de desenvolvimento da escrita

dadas as características próprias do alfabeto, inerente à sua natureza de código arbitrário que tem como objetivo a representação dos sons de uma dada língua, cujas regras a criança vai progressivamente dominando ao mesmo tempo que cria uma espécie de ‘dicionário mental’ que integra a imagem da palavra escrita. São várias as dimensões que os textos incitam, quer na dimensão morfológica, sintática e que estão subjacente à coesão textual, nomeadamente: *frásica*, relativa à sequência dos sintagmas constituintes da frase e às relações gramaticais entre eles; *interfrásica*, respeitante à interdependência semântica das frases na superfície textual; *temporal*, que implica a satisfação das condições conceptuais sobre a localização temporal e a ordenação que caracterizam os estados de coisas no mundo a que o texto faz referência; *referência*, envolvendo o uso de formas que evidenciam se os elementos referidos são introduzidos pela primeira vez, ou se já o foram previamente; *lexical*, assente na copresença de traços semânticos, total ou parcialmente idênticos ou opostos, e na apropriação do vocabular, em que o aluno absorve o capital lexical que lhe possa permitir escrever bem e falar corretamente. A coesão depende do uso da pontuação, e implica ainda a capacidade de articular a permanência e a progressão, isto é, o aumento do desenvolvimento da escrita. (Duarte & Figueiredo, 2011; Duarte, 2003).

Para se concretizarem estas dimensões de forma efetiva, será necessário que haja um relacionamento com a disponibilidade dos recursos de processamento de informação, aquilo a que Hayes (1996) chama memória operativa (*working memory*) e define como um recurso limitado que permite o armazenamento de informação e o desenrolar dos processos cognitivos, algo que assume um lugar central na revisão do seu modelo do processo de escrita. O nosso tema centra-se no desenvolvimento da competência escrita dos alunos do I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e Chitato. Com este tema, quisemos saber como decorre o processo de escrita para estes alunos e questionámos o modelo de ensino de língua portuguesa nas escolas angolanas no desenvolvimento da escrita de forma particular. Que caminhos a seguir para responder ao desafio que é ensinar a escrever corretamente nas escolas da Lunda-Norte? A complexidade da questão da escrita nas escolas pressupõe necessariamente visões adicionais para se encontrar soluções fiáveis no sentido de melhorar e desenvolver a competências escrita de alunos baseando-se em meios úteis que vão proporcionando um bom desenvolvimento de escrita no processo de ensino e aprendizagem. Camps (2005) indica que

os estudos sobre o texto, sobre os processos, sobre o discurso entendido como atividade proporcionam aos docentes e investigadores instrumentos para compreender melhor o que ocorre nas aulas, para interpretar de forma mais fundamentada os progressos e as dificuldades dos alunos e para planificar as situações de ensino de forma mais adequada (Camps, 2005, p.28).

O conhecimento conceptual, mais abstrato, e o conhecimento específico, mais concreto, provêm da mesma fonte, já que o primeiro se baseia na generalização de contextos particulares, numa combinação das lógicas indutivas e dedutiva para planificar as situações de aprendizagem de escrita. Sendo a escrita uma expressão que despoleta processos mentais dos quais reclama o domínio de várias competências que se traduz na aquisição de novos conhecimentos, ensinar a escrever não é uma tarefa fácil, pois é um ato que implica um processo longo e lento.

A falta de competências escritas observada pelos alunos prende-se essencialmente com vários fatores, sendo um deles o próprio sistema educativo angolano, que apresenta um desalinhamento considerável face à realidade objetiva plasmada no currículo que subescreve em oposto a demanda dos alunos (excesso do número de alunos nas salas de aulas), o que obriga que amputem o tempo de aulas de cada classe, no que respeita à definição do tempo de aulas para cada ciclo de ensino (no ensino primário: na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes, os alunos têm duas horas de aulas, o que corresponde a duas horas letivas); o I e II ciclos (7ª, 8ª, 9ª e 10ª 11ª, 12ª) têm seis horas de aulas; por outro lado, os meios de ensino utilizados na aula necessitam de uma atualização e ajustamento face aos objetivos, e em função da realidade do sistema educativo angolano. Por isso, muitos académicos angolanos, e não só, atribuem a culpa à má implementação da Reforma Educativa. Segundo esses académicos, a Reforma Educativa não soube responder às exigências da população, assistindo-se por isso à desigualdade de aprendizagem entre os alunos das zonas urbanas e suburbanas. O insucesso da escrita de alunos resulta também do facto de os alunos terem, geralmente, duas línguas. Primeiro, têm o domínio da língua materna (língua do primeiro contacto com o mundo exterior, familiar e da aprendizagem dos hábitos e costumes), que não é a língua portuguesa; depois aprendem a língua portuguesa (da instrução e de acesso ao conhecimento científico), facto este que o sistema educativo não tem em devida conta, apesar de se observar, de forma incipiente, a existência de documentos que promovem e asseguram as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino de

línguas nacionais<sup>3</sup>. Segundo Panzo (2014), “o insucesso escolar é causado pela falta de coincidência entre a língua da escola e a LM de muitos alunos. Essa falta de coincidência tem provocado a exclusão social” (Panzo, 2014, p. 16). Por esta razão, o ato da escrita e o seu domínio para esses alunos continua deficitário a todos os níveis, embora se reconheça que a escrita é um processo lento e trabalhoso, mas para estes parece que as dificuldades são intermináveis, ou seja, advêm sobretudo da forma como o ensino angolano é planificado e ministrado sem que se observe as complexidades do aprendente, tal como acrescenta Fonseca (1994):

(...) as dificuldades em torno da escrita advêm sobretudo da própria complexidade que envolve todo o ato de escrever pelo facto de o sujeito se encontrar em “sobrecarga mental”, tendo que resolver simultaneamente operações de natureza diferente (Fonseca, 1994, p. 34).

A especificidade linguística dos alunos dos municípios do Cambulo e Chitato permite que a LP lhes seja ensinada como língua segunda (L2) para catapultar o desenvolvimento da competência escrita e outras habilidades, tendo como razão o seu contacto formal que é tido normalmente na escola, onde certas gralhas cometidas pelos alunos são corrigidas, tanto na oralidade, como essencialmente na escrita, facto que nos foi possível observar no estudo anterior. Por isso, é importante saber outros fatores extracurriculares no sentido de corrigir quer os erros que o aluno apresenta ao realizar o ato de escrever, quer no próprio aproveitamento escolar que é muito fraco, adicionando, ainda assim, o próprio Sistema Educativo que é débil e clama por uma revisão profunda, isto é, todos os instrumentos são postos ao serviço do ensino e aprendizagem do aluno para que esta modalidade se traduza numa alavanca de sucesso educativo. Sabendo da relevância da escrita na vida humana, é imperioso que os alunos com o PL2 saibam escrever, para que possam comunicar fluentemente, aliás, a função primária da escrita é que a comunicação seja mais clara possível. Ela permite tirar as satisfações intelectuais e estéticas e permite disseminar, reforçar e justificar o que falamos oralmente. A escrita desenvolve prodigiosamente a aptidão dos homens para preservar os conhecimentos e a sua cultura que será transmitida às futuras gerações. Como se sabe, é essencialmente por meio da escrita que se conserva a nossa história, sem descurar aquela que é contada por via oral. Nota-se, porém que esta, contada por via oral, tem maior risco de deixar de ser contada e, deste modo, passar para o esquecimento. A escrita é a memória segura do garante do

---

<sup>3</sup> Cf. *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Artigo 9º).

futuro. Se a linguagem é a maior das invenções humanas, a escrita é a maior conquista da civilização, ou seja, é um “remédio da memória” (*pharmako*<sup>4</sup>), razão pela qual ela marca o início da história da humanidade. Colello (2007) refere:

Graças às suas características, a escrita promove uma rutura com o espaço (interlocutor à distância), com o tempo (permanência do texto como portador autónomo) e com as exigências humanas e ampliando indiscutivelmente os limites da existência humana (Colello, 2007, p.21).

Acredita-se, por isso, que é incontestável o desenvolvimento da competência de escrita de alunos que têm o PL2 dos municípios do Cambulo e Chitato, de forma a contribuir para que o seu futuro seja garantido, possibilitando-lhes o acesso ao mundo do trabalho. Como se sabe, Angola é um país com acentuadas diversidades linguísticas e culturais; logo, o ensino da escrita deve merecer atenção redobrada de todos os que lidam com o processo de ensino e aprendizagem tendo em conta os fatores que já referimos, e também os fatores endógenos e exógenos que o país apresenta. É ponto assente que a escrita depende do domínio da oralidade. A sua importância assenta também na formação do Homem como ser pensante e social e na atribuição da identidade intelectual. A escrita é um conhecimento técnico-instrumental que valida o diálogo das relações sociais. A escrita, de modo geral, expressa um novo horizonte. É um processo complexo, de transmissão da experiência comum, da tradição coletiva, que os alunos devem aprender de forma elaborada para poder encarar o mundo de forma mais crítica. O desenvolvimento da competência escrita é adquirido necessariamente através da prática recorrente onde o aluno é submetido no sentido de aperfeiçoar o seu intelecto apoiado com a atividade da leitura. Assim, a leitura ajuda a alavancar outros domínios psicomotores do aluno e facilita o aprimoramento da competência comunicativa.

É inegável que a leitura e a escrita são binómios indissolúveis na aquisição de qualquer tipo de conhecimento, permitindo também desenvolver outras competências linguísticas e alargar o saber. A leitura desenvolve no indivíduo o conhecimento metalinguístico. Segundo Leiria, (2006):

[o] conhecimento metalinguístico não se transforma em conhecimento implícito; mas, por outro lado, e ao contrário deste, atribui ao ensino um papel relevante – o trabalho na sala de aula pode proporcionar input adequado e oportunidades de praticar a língua, e serve para chamar a atenção para certas regularidades e para outros aspetos que, em contexto informal de aprendizagem, poderiam não ser notados pelo aprendente (Leiria, 2006, p.128).

---

<sup>4</sup> Cf. Thoth (1975, pp. 339-334) e, ainda, *Falar Melhor, Escrever Melhor* (1991, pp.42-43).

Tal como se referiu, só é possível promover, transformar ou excitar outros conhecimentos implícitos através dos dois domínios: ler e escrever. Ler é compreender o mundo de uma outra forma, é construir o seu conhecer o seu intelecto, “ler não é um saber que se possa transmitir, mas um saber que se constrói” (Figueiredo, 2004, p.69). A partir da leitura, o sujeito conhece-se e descobre-se, ajudando-o ainda a imaginar e a criar novos mundos. Por isso é entendida como fator de equilíbrio para o aluno, no caso, com o propósito objetivo de transformá-lo e aprimorá-lo quer na escrita quer na fala do PL2, no sentido da sua autonomia. Para isso, cabe à escola e ao professor a responsabilidade de trabalhar primeiro nos conhecimentos prévios dos alunos para facilitar aqueles que carecem de um trabalho mais aturado, como é o caso da escrita devido à sua natureza. Oliveira (2016) afirma que:

(...) deverá ser ensinado ao aluno um conjunto de estratégias fundamentais para a compreensão da leitura. Dentre essas estratégias destaca-se o ensino da ativação e utilização dos conhecimentos prévios do aluno, aquando da leitura de um texto, e que facilitarão a compreensão do mesmo. Os alunos também devem ser munidos de estratégias de verificação de compreensão ao longo da leitura, e devem assumir uma atitude de monitorização do processo de ler, verificando, de forma continuada, a compreensão que estão a conseguir obter, assumindo uma postura ativa e adotando estratégias de leitura se os seus objetivos não estiverem a ser cumpridos (Oliveira, 2016, p.1).

O desenvolvimento de qualquer competência linguística de um aluno passa necessariamente por um sistema de educação organizado, isto é, onde a escola e o professor sejam determinantes no referido processo. É a escola que se encarrega de criar condições para que o professor desempenhe o seu papel de forma natural, garantindo que os alunos compreendam e desenvolvam melhor competências linguísticas e outras. No entanto, a proficiência da escrita é desenvolvida através de um conjunto de atividades robustas através dos instrumentos de aprendizagens, pois o atual sistema educativo pouco ou nada contribui na mitigação do problema já identificado. Por essas razões, aceita-se a tese de uma revisão do sistema educativo angolano atual, no sentido de equilibrar a aprendizagem de LP e da escrita.

Em conformidade com o exposto, a escolha do tema nasceu de uma motivação pessoal muito forte. Ao constatar recorrentemente os erros mais diversos, foram os da ortografia os que mais me constrangeram, nomeadamente alunos do 10º ano de escolaridade com um acentuado fraco domínio da escrita, ou seja, com um desconhecimento total de uma escrita adequada e eficiente tendo como regra a norma ortográfica da LP, pois parecem ser falantes não da língua quase primeira, cujo domínio

da regra da escrita é questionável, uma vez que a escrita prestigia todo o saber e introduz o indivíduo na participação da vida cívica. Ainda assim, uma segunda preocupação do presente estudo consiste em determinar qual é a língua primária dos professores e como esta afeta a transmissão de conhecimentos quer linguísticos (na escrita), quer das outras disciplinas curriculares, podendo tal facto condicionar o (in)sucesso das produções escritas dos estudantes. A ocorrência desses tipos de situações é, neste caso, testada com base numa hipótese definida à qual os professores responderam.

A escrita faz de tal modo parte da nossa civilização que poderia servir de definição dela própria, e é um ato da socialização de cada um. A história da humanidade divide-se em duas grandes eras: antes e a partir da escrita. Vivemos os séculos da civilização da escrita. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substituiu a convenção verbal, a religião escrita seguiu-se à tradição lendária. A linguagem escrita permite que o sujeito administre a própria vida e resista no mundo. A escrita possibilita considerar o ‘outro’ como ser de partilha que assegura todas as atividades discursivas e sociais. Ela consagra a essência do ser humano, no que há de vir a ser, tornando-nos à condição de “habitantes do mundo”. A escrita desempenha um papel fundamental na fase de domínio das diversas disciplinas curriculares.

A escrita é o exercício da transcrição oral, tendo como pressuposto o ato de aprender a escrever. Para Festas (2002), a escrita pode ser entendida como uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística. Segundo Niza (1997, ), “A competência da escrita é uma praxis transversal ao currículo e indispensável ao exercício da cidadania.” (Ibidem, p. 24).

Santos & Gonçalves (2007) destacam que “através da linguagem escrita ensina-se, aprende-se e avalia-se quase todo o saber que a escola proporciona (Santos & Gonçalves, 2007, p.17). Acontece, porém, que a Escola “(...) continua a revelar níveis preocupantes de insucesso no domínio da linguagem escrita” devido ao seu carácter que envolve vários processos cognitivos para ser analisada como uma situação de extrema importância e que requer uma solução definitiva para que o aluno consiga enfrentar os futuros desafios ao longo da sua aprendizagem (Festas, 2002).

A escrita apresenta várias dimensões, vários elementos que implicam várias competências. Albuquerque (2002) cita quatro, recorrendo a Larsen: “competência mecânica, convencional, linguística e cognitiva.” Segundo a autora, “a primeira (mecânica) diz respeito à caligrafia, capacidade de desenhar letras, palavras, frases, números de forma legível”. A convencional “reporta-se à pontuação, à ortografia, e ao



uso das maiúsculas, envolve regras pré-estabelecidas. A linguística tem que ver com o vocabulário e sintaxe, ou seja, as estruturas semânticas e sintáticas da língua”. A última, a “cognitiva abrange a estrutura interna do texto, ou seja, a sua coerência e coesão” (Albuquerque, 2002, p. 80).

Ela é uma das invenções que a humanidade tem vindo a realizar, tendo surgido para aprimorar os conhecimentos que o Homem seria incapaz de acumular e transmitir oralmente. Barbeiro afirma que pode ser considerada como aprimoramento de algo que já era anteriormente conhecido (Barbeiro, 2007, p.34).

Infelizmente não conhecemos o nome de nenhum dos autores das reformas mais importantes na história da escrita. “Os seus nomes, como o de tantos outros grandes homens, responsáveis por melhorias essenciais da vida humana (como por exemplo o uso prático da roda, do arco e flecha, da embarcação a vela), perderam-se para sempre no anonimato da Antiguidade” (ibidem).

Para Teixeira (2014), a escrita é, de certa forma, a *‘fotografia da língua’*, e tem um valor simbólico tão grande ao ponto de muitas vezes se confundir escrita e língua (p. 71). A escrita é uma atividade simultaneamente cognoscitiva e manifestável, realizada por um sistema de duplos sinais que se apresentam fisicamente como objeto sonoros produzidos pelo aparelho fonador do homem (Carvalho, 2014, p.42). Ela surge como consequência da fala, surge com o intuito de justificar a oralidade ao ponto de preencher o vazio no seio da sociedade. Aguiar e Silva (1991) destaca de forma mais resumida que este, independentemente de a oralidade ser pioneira em termos classificativos de aprendizagem, não pressupõe, necessariamente, a ‘secundarização’ da escrita, logo, a escrita é e será propugnáculo da humanidade.

Temos atuado nos últimos quinze anos no ensino de LP no ensino secundário, onde se observa um descalabro na aprendizagem em todos os domínios. Por essa razão, interessou-nos refletir ou abordar o tema da investigação intitulado: “Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Ensino Secundário com o Português como Língua Segunda: o Caso Municípios do Cambulo e Chitato”. Este estudo surge num momento em que muitas vozes se levantam para se reverter o atual ensino do português no sistema educativo angolano. Para muitos, a generalização atribuída da língua portuguesa como LM para a esmagadora maioria de crianças angolanas no ensino e aprendizagem contrasta com a realidade objetiva, tendo em conta a diversidade geolinguística que Angola apresenta. Assim, não se pode descurar a natureza específica, isto é, a LP ser a língua da unidade e de toda a ação administrativa; por isso, a sua

aprendizagem exige necessariamente atividades reluzentes no sentido de se alcançarem os pressupostos. Fonseca, F. I. *et al.* (1994) alertam que:

“A Língua Portuguesa não é uma disciplina como as outras. Nem pela sua natureza nem pelos efeitos que do seu domínio advêm. Descurar a sua especificidade na formação do indivíduo não é só ser surdo face às expectativas sociais; é ser o pior cego frente à realidade concreta da aprendizagem, em seus pressupostos e alicerces (Fonseca, F. I. *et al.* (1994, p. 7).

O ensino e aprendizagem da LP, na Lunda-Norte, nas escolas do I ciclo dos municípios do Cabulo e Chitato, em particular, dita uma abordagem diferente para colmatar as inúmeras dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem da LP.

Julga-se que o tema pela pertinência e relevância se justifica para o estudo de caso, embora a abordagem do mesmo não se esgota com este estudo, entende-se que pode contribuir para os futuros investigadores no domínio da educação, quer da competência escrita, quer do PL2. O estudo resume-se numa didática consentânea e rigorosa que encerra os objetivos definidos.

Decerto, o presente trabalho tem objetivos delineados, no sentido de pretender observar e/ou verificar as incorreções escritas de alunos PL2 com base nas análises das suas produções escritas, nomeadamente:

- ❖ compreender as razões do fraco domínio da escrita de alunos do 1º ciclo;
- ❖ aferir as vantagens e desvantagens que advêm da escrita;
- ❖ avaliar o nível de aproveitamento na produção escrita de alunos PL2;
- ❖ constatar a perceção do fenómeno do PL2 nas escolas no que concerne à diversidade sociolinguística dos alunos;
- ❖ observar como os professores motivam a escrita nos alunos PL2 ou LM;
- ❖ perceber como as línguas nativas influenciam na aprendizagem da escrita;
- ❖ sugerir propostas para o ensino e aprendizagem da escrita e do PLNM;

O objeto concreto do nosso estudo é, sem sombra de dúvida, a escrita, porquanto abre-se também um olhar sobre a perceção do fenómeno do PL2 no contexto angolano em geral e em particular nas escolas da Lunda-Norte. A escrita é uma alavanca fundamental na avaliação da escrita de alunos e consequentemente insta outros saberes linguísticos. Ademais, todo o sucesso escolar é avaliado, geralmente, através da escrita, mesmo sendo a nossa língua materna da qual o seu testemunho compreensivo é o escrito. Por isso, ainda que a escrita constitua, por si só, um ato complexo, temos, pois, de conhecer-lhe a utilidade, os defeitos e os perigos que acarretam no ensino e aprendizagem.

Obviamente, a delimitação deste estudo permitiu-nos a operacionalização dos parâmetros da investigação, adotando um método eficaz e exequível que facilitou estabelecer metodologias, quer na recolha das produções escritas dos alunos para aferir os tipos de erros que mais apresentam, quer do questionário do inquérito dos professores, e também facilitou calcular o prazo da investigação, sem esquecer os meios humanos, os recursos económicos e financeiros (usados nessa longa odisseia de turbulência), pois em Angola não existem instituições que apoiem as investigações, salvo as que não são do meu conhecimento, enfim, a delimitação obedece a um estudo empírico que nos permitiu concretizar os objetivos definidos.

Quanto ao plano de trabalho, ao longo deste estudo, destaca-se com maior ênfase os aspetos sobre a competência escrita e os aspetos inerentes ao Português como Língua Segunda, mormente: descrição das línguas faladas, características dos povos, condições do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa em Angola para os falantes cuja língua materna não é LP; os critérios e métodos que os professores utilizam no ensino e aprendizagem da escrita, e finalmente a análise empírica dos resultados de inquéritos.

O nosso trabalho foi realizado com os alunos do I ciclo do ensino secundário que compreende as classes 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> entre 13 a 17 anos no universo de 150 alunos dos municípios do Cambulo e Chitato, e um universo de cem professores com idades entre 25 a 55 anos, todos das respetivas escolas e cidades; só assim foi possível atingir os objetivos deste estudo. Convém igualmente referir que este estudo decorreu em 58 salas de aula, subdividido em dois períodos regulares de aulas: manhã e tarde. No quadro da delimitação da investigação, apresenta-se uma síntese da descrição das cidades.

Do ponto de vista metodológico, a nossa investigação optou por um método empírico que se configura aos métodos quantitativos e qualitativos (cf. capítulo 4) tendo em vista a natureza do trabalho. No que diz respeito ao método quantitativo, visou explicitar o problema já identificado e permitiu-nos de forma muito significativa perceber como os alunos trabalham a escrita na escola e como os professores ajudam a superar os seus erros ortográficos. Quanto ao método qualitativo, permitiu-nos ter uma visão mais abrangente, útil e real – a forma como os alunos escrevem e porque cometem vários tipos de erros de escrita e têm, conseqüentemente, um fraco domínio do português. Também permitiu saber como os professores realizam a ação pedagógica no aprimoramento da escrita dos alunos, pois a sua maioria tem a língua portuguesa como L2. Esses métodos assentam na melhoria das propostas do plano de trabalho previamente definido.

Cronologicamente, o estudo obedeceu uma cadeia de atividades que partiu primeiramente da revisão bibliográfica - justifica e dá cunho científico de qualquer trabalho dessa natureza e definição dos instrumentos de trabalhos. Como se trata de um estudo de caso, fez-se uma solicitação por escrito às direções das escolas onde o nosso estudo indicava; como não queríamos somente trabalhar com os alunos do Chitato, achou-se por bem alargar o campo de ação para uma outra cidade, no caso, Cambulo.

Depois de nos ter sido autorizado o pedido, o outro passo a seguir foi de nos apresentarmos aos alunos, tendo aproveitado a ocasião para explicar os objetivos da investigação aos alunos e aos professores. Ao longo da apresentação do programa e da matriz de trabalho aos alunos, tínhamos-lhes formulado uma pergunta para medir o grau de conhecimento que têm sobre a escrita e como é o seu trabalho, pois fazia parte da nossa estratégia de trabalho dentro do tema. Como dissemos já, o presente estudo teve como campo de ação Cambulo e Chitato no ano letivo de 2019 (o ano letivo em Angola começa em fevereiro e termina a 15 de dezembro).

No que concerne ao trabalho empírico, realizou-se um ditado com os alunos, e com os professores trabalhou-se através de um questionário previamente elaborado por mim, e aprovado pelo orientador e coorientador. Nesta fase de trabalho empírico, esclarece-se a modalidade do trabalho, isto é, o ditado no sentido de avaliar o nível de competência escrita que os alunos apresentam e os tipos de erros mais frequentes nas produções escritas tendo em conta a grelha de matriz de seleção dos erros que alguns autores já apresentaram (Godov, 2000; Gomes, 2001; Azevedo, 2005; Barbeiro, 2007).

Neste sentido, na recolha e identificação dos erros, pediu-se aos alunos que assinalassem os tipos de erros ortográficos que cada colega cometia e que o avaliassem em função dos erros o nível de rendimento mediante a pontuação que é atribuída, partindo do pressuposto que a nota é de 0 a 20 valores. É de salientar que este estudo tem como foco principal a escrita de alunos PL2, explorando os erros ortográficos.

O presente trabalho está estruturado em cinco capítulos: o primeiro assenta na fundamentação teórica sobre as partes dos diferentes conceitos e epistemologia da escrita; o segundo, “Do conceito de L2 à perspetiva do ensino do PL2”, contém também o seu suporte teórico, aborda os conceitos do PL2 e faz alguma descrição metodológica; na terceira parte encontra-se o estudo empírico: análise e discussão dos resultados, constituído por duas partes, onde constam os comentários das análises discutidos, quer das composições dos alunos, quer do questionário do inquérito de professores.

Todos os capítulos são precedidos de uma introdução, sucedendo-lhes as conclusões finais, sugestões e referências bibliográficas. Na introdução, é apresentada a razão da escolha do tema e o seu impacto na nossa vida enquanto professores, levantando-nos a problemática que é muito pertinente, assim como a delimitação, a apresentação dos passos orientadores da investigação e a forma como o trabalho está organizado. Quanto às sugestões, conclusões e referências bibliográficas, correspondem à parte final onde se sintetiza o que viemos a tratar ao longo dos capítulos do presente estudo, e onde fazemos as nossas críticas, quer positivas, quer negativas, no que tange às limitações da investigação. Nas sugestões, uma vez que se trata de um tema aberto e muito debatido, o que o torna cada vez mais atual, apetecível e pertinente na área da educação, deixamos o nosso ponto de vista para as futuras investigações. Quanto às referências bibliográficas, elas são o suporte científico desta investigação, às quais foi necessário recorrer para corroborar as ideias aqui transmitidas.

No primeiro capítulo, é feita a fundamentação teórica geral sobre a escrita, a definição de escrita, o professor no ensino da escrita LP/L2, como elemento fundamental no desenvolvimento dos quatros domínios essenciais da língua: Ouvir, Falar, Ler e Escrever. Neste, o professor é o baluarte do desenvolvimento da competência escrita, técnica da promoção e motivação da competência escrita; o ensino e aprendizagem da escrita de alunos PL2. Pretendeu-se ainda perceber um pouco como decorre o processo de aprendizagem da escrita entre alunos; ademais, a técnica de promoção da competência escrita, da qual se descreveram algumas já defendidas, cujos resultados são discutidos até hoje; o ditado como estratégia possível de desenvolvimento da competência escrita, como a mais valiosa estratégia no processo de ensino e aprendizagem de escrita e nas línguas modernas, que permite a evolução, interpretação e compreensão linguística.

O segundo capítulo, intitulado “Do Conceito de L2 à perspectiva do ensino de PL2 na Lunda-Norte, faz uma incursão da complexa redefinição e definição, ou seja, da perceção sobre a L1 e L2 da sua história universal e em particular em contexto PL2 em Angola; faz uma fundamentação histórica do português em Angola como L2, sendo um tema controverso e quiçá novo no foro académico, faz uma abordagem histórica e atual da qual fundamenta o subsídio de L2. A conceção do PL2 em Angola, por razões ditas, a LP em Angola é também LO, L1, L2 e LE, aplicados ao ensino e aprendizagem; na perspectiva de ensino do PL2, aborda-se o seu ensino com o objetivo de o aluno dominar os cânones linguísticos para permitir a maior compreensão e comunicação entre os falantes quer nacionais e estrangeiros. A LP no sistema de ensino na Lunda-Norte destaca-se como

língua nacional e de unidade territorial mas coabita com a língua Ucokwe, que predomina como uma língua franca da região leste; no que se refere à caracterização sociolinguística, a Lunda-Norte é um mosaico etnolinguístico; a LP no espaço cokwe desempenha um papel central na aprendizagem e na comunicação nacional; no contexto de ensino do PL2, é um instrumento oficial de comunicação e de uso obrigatório; no que tange ao currículo do 1º ciclo do ensino secundário, descreve-se o papel do currículo no ensino e aprendizagem como ferramenta principal no processo de aprendizagem com experiências de aprendizagem aos níveis do saber-fazer e saber-ser; destaca-se de igual modo o programa de LP do 1.º ciclo, instrumento que delimita os conteúdos para a sua operacionalização na aprendizagem do LP; o professor no ensino do português LO, nesta vertente, desempenha a função ativa de mediador na aprendizagem e na concretização dos objetivos; sendo fundamental a formação específica de professor de PL2 para garantir um bom desempenho que favoreça um desenvolvimento adequado e ajustado para a aprendizagem de LP; a questão metodológica no ensino e aprendizagem da LP é fundamental na concretização dos objetivos; aspetos essenciais da língua ucokwe merecem a nossa atenção; finalmente, destaca-se o português no ambiente escolar e subscreve-se as influências da LUC na aprendizagem do português.

O quarto capítulo centra-se na Descrição metodológicas do estudo empírico, onde são justificadas e descritas as opções metodológicas, nomeadamente o tipo de erros ortográficos analisados para este trabalho, contexto e participantes: alunos PL2, professores e escolas, análise de produções escritas de alunos; como objeto de estudo, o entendimento sobre a configuração gráfica do texto: tipo de letras e convenções e regras para a representação gráfica, abordagem sobre *corpus*, tipos de erros, análise e classificação dos erros ortográficos, orientação metodológica de análise e tratamento de produções escritas dos alunos, o estudo de caso e instrumentos utilizados; grupo alvo do trabalho: alunos das escolas dos municípios de Cambulo e Chitato.

O quinto capítulo, intitulado “Estudo Empírico”, baseia-se na análise e discussão dos resultados da investigação empírica, e centra-se nas produções escritas dos alunos e no questionário dos professores. Estrutura-se em duas partes: a primeira faz referência aos grupos das produções escritas dos alunos, sustentando-se em tabelas e gráficos comentados; a segunda faz a análise e interpretação do questionário aplicado aos professores da pesquisa empírica sobre métodos e meios utilizados para desenvolver a competência escrita dos alunos, e a língua materna dos professores, assim como a discussão dos resultados finais da investigação.

## **Capítulo I - Fundamentação Teórica**

### **1.1. Para uma definição de escrita**

A escrita surge nos primeiros séculos a. C., para auxiliar as inúmeras atividades que o Homem ia exercendo durante a sua evolução, pois constitui um dos mais fascinantes capítulos da descoberta da história da humanidade. É hoje do conhecimento geral que todas as línguas antes de serem escritas eram faladas. A fala precede sempre a escrita e a grafia de uma língua é, à partida, um decalque mais ou menos elaborado da estrutura da fala. Ferreira (2010, p. 43) diz que “a escrita é um ato de comunicação que requer um contexto social e, ao mesmo tempo, uma atividade de produção apoiada na motivação e na atividade cognitiva, com vista à construção de um significado negocial.”

Pela razão acima, é justo atribuir importância quer à escrita, quer a outra modalidade, isto é, à leitura, no sentido de promover os outros saberes, pois os dois domínios salvaguardam o conhecimento e são mais profícuos na comunicação. Deste modo, oralidade e escrita afiguram-se ambas importantes e, neste sentido, é legítima a afirmação de Ribeiro, segundo o qual «O papel de destaque que normalmente se atribui à escrita não é de todo correto.» (Ribeiro, 2012, p. 39). De facto, os estudiosos acreditam que a escrita foi inventada de forma a alargar a cultura e a evolução do ser humano, e, para melhor compreender as relações entre a fala e a escrita, talvez seja útil tentar reconstituir as suas modalidades sucessivas no decurso da história da humanidade. Se fizermos coincidir os primórdios da humanidade propriamente dita e os da linguagem articulada, podemos datar a fala em termos de biliões de anos. Mas só há escassos milhares de anos é que começou a utilização de grafismos mais ou menos conformados com certos traços das línguas. Ainda assim, há investigadores que sustentam essa opinião no facto de que a tendência mundial é, à época, de privilegiar o alfabeto latino, uma evolução do grego, porque já se tinha descoberto um código de escrita mais simples e mais fácil de aprender. Alfabetizar e ensinar a ler começa efetivamente com alfa e beta, as duas primeiras letras gregas (cf. Vaz, 1992). Neste sentido, para Janson (2018), durante um longo período de tempo várias figuras e falas constituíram domínios complementares separados, mas há cerca de cinco mil anos surgiu uma invenção revolucionária, a mais importante da história da humanidade, no caso a escrita, da qual as pessoas começaram a produzir figuras que já não eram símbolos de animais ou de coisas, mas símbolos de palavras que hoje são ordenados sequencialmente e produzem sons e palavras (Janson, 2018, p.76).

Entende-se a escrita como sendo um processo muito lento e laborioso e, por tal motivo, ganha uma relevância ímpar na vida humana por ser um ato perpétuo e contínuo. Acresce que a escrita é um indicador da eficácia escolar, que avalia o desempenho do aluno em diversas disciplinas curriculares e incita vários saberes que vão desde o conhecimento dos objetivos da tarefa, dos contextos, da intencionalidade, até aos conhecimentos de tópicos (Sousa, 2014). Para tal, associa-se a leitura no sucesso ou no insucesso da competência da escrita, pois vários estudos apontam a influência positiva da leitura no domínio da escrita. O hábito recorrente da leitura aumenta a capacidade da escrita (Krashen, 1984, Byrne, 1988), sendo que os que mais praticam a leitura atingem um maior nível de escrita, porque, na leitura, os leitores procedem a uma interiorização e produção das estruturas próprias da escrita (cf. McCarthy e Rafael, 1992). Refletir acerca da escrita é, todavia, tomar em consideração uma variedade da linguagem verbal que, hodiernamente, possui novos suportes em função do desenvolvimento da tecnologia de comunicação, que é “a utilização de um determinado meio e de um determinado canal, em função do emissor e dos receptores e da interação social desempenhada pelos textos a produzir” (Aguiar & Silva, 1982, p. 275).

Comunicar exige, assim, um quadro comum de referência que relacione as perspetivas dos intervenientes com vista à construção de um estado de equilíbrio no pressuposto de que escrever é um ato de organização e de estruturação de ideias abstratas vertidas para o domínio concreto, ou seja, a escrita é uma exigência social. Saber escrever é sinónimo de se possuir vários domínios da linguagem e quanto mais se dominar a escrita, melhor se assegura um futuro mais profícuo, abrindo-se o espírito às heranças culturais, a fim de permitir o desenvolvimento socioeconómico da comunidade. As competências de escrita são desenvolvidas de modo diferente da oralidade, pois esta desenvolve-se desde muito cedo. A competência de escrita desenvolve-se, mormente, num contexto escolar ou num lugar que tenha carácter pedagógico. Deste modo, Amor (2001) afirma:

(...) em todas dimensões em que se aborde ou focalize o ato de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afetiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural (...) - a escrita é uma atividade (uma praxis produtiva) é um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja, diz direta ou indiretamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem (Amor, 2001, p. 164).

Vygotsky (1979) considera a escrita a forma de discurso mais elaborado, uma vez que a comunicação é conseguida através do recurso exclusivo às palavras e respetivas



combinações (sintáticas, semânticas e pragmáticas), ao contexto situacional e ao uso de estratégias e de mecanismos de organização textual:

a escrita também exige uma ação analítica deliberada por parte da criança. Na fala, a criança mal tem consciência dos sons que emite e está bastante inconsciente das operações mentais que executa. Na escrita, ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra, dissecá-la e reproduzi-la em símbolos alfabéticos que devem ser estudados e memorizados antes (Vygotsky, 1996, p.85).

Para Nystrand (1986), o que é escrito não funciona do ponto de vista comunicativo no momento da sua criação, apenas integra potencialidades de comunicação, sendo um ato de comunicação que requer um contexto social, um saber de natureza procedimental, um saber-fazer ou competência que o aluno desenvolve e deve ser capaz de aplicar na vida escolar e um saber declarativo e processual específicos que gera várias competências no final de cada etapa de aprendizagem (cf. Babelo, 1999; Barbeiro, 2003; Carvalho *et al.*, 2005). Neste sentido, para se ensinar a escrever é necessário interligar vários fatores que concorrem na evolução e estímulo da escrita do aprendente. Quando se ensina a escrever está-se a desenvolver outras competências linguísticas fundamentais, e muito mais para o aluno que tem o português como língua não materna (PLNM), ajudando-o a construir um pensamento coeso e coerente ao expressar-se na língua veicular. Ensinar a escrever é perspetivar o futuro do aluno e da sociedade em geral. Deste modo, para Carvalho (2011):

o processo de escrita implica três atividades: a planificação, a textualização e a revisão. Ou seja, ao planificar, o escrevente ativa conhecimentos e conteúdos sobre o género de texto. O escrevente estabelece objetivos e organiza as suas ideias para passar à realidade da tarefa. Na etapa seguinte do processo de escrita, encontra-se a componente de textualização. Neste momento, o escrevente dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Esta é a fase em que o texto ganha forma. Por último, na revisão, o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreveu, havendo, sempre a possibilidade de alteração e reformulação desse texto. As diferentes atividades implicadas na escrita podem ser acionadas a todo o instante, vindo que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver reformulação, as atividades de planificação e textualização serão acionadas novamente e, assim, poderão surgir novos textos alternativos ao texto já existente. Verifica-se, então, a presença da recursividade entre as atividades que podem surgir de forma não linear (Carvalho, 2000, p. 38):

Neste sentido a escrita é um processo de avanço e recuos, de forma a poder corrigir aquilo que se escreve, onde o escrevente pensa e escreve e volta, novamente, a pensar e a escrever ou corrigir o que escreveu. A escrita é, assim, um processo de avanços e recuos (reescrita), que contempla duas ações: uma equivale à retoma sobre o próprio texto para o corrigir e a outra equivale à apropriação de outro texto para o reproduzir (cf. Delgado-

Martins, 1991; Hayes e Flower 1981)<sup>5</sup>. Mouquinho (2009) equaciona a escrita como sendo um processo<sup>6</sup> metalinguístico que se destaca em três etapas da sua evolução:

a planificação, a textualização e a revisão<sup>7</sup>. Planificação, o escrevente ativa conhecimentos e conteúdos sobre o género de texto. O escrevente estabelece objetivos e organiza as suas ideias para passar à realidade da tarefa. Na etapa seguinte do processo de escrita, encontra-se a componente de textualização. Neste momento, o escrevente dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Esta é a fase em que o texto ganha forma. Por último, na revisão, o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreveu, havendo, sempre a possibilidade de alteração e reformulação desse texto (Mouquinho, 2009, p. 15).

Na verdade, escrever é um processo complexo, sendo por isso necessária uma motivação e condições para promover um conjunto de competências que dela advêm. Ainda segundo o mesmo autor, “a escrita é, assim, entendida como um acto de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como actividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos” (ibidem). Ainda, Almeida, L. S. e Tavares, J (1998) entendem a escrita como um processo cognitivo que solicita o envolvimento de outros processos para a competência ser adquirida; no caso, é importante ter em conta a receção, codificação, organização, retenção e evocação que incluem a atenção, a percepção, a comparação, e o registo de informação (p. 61).

Por isso, é um processo trabalhoso e requer muita atenção; antes de começar a redigir, há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos, bem como a necessidade de atenção a uma quantidade de aprendizagens e de exercícios que os alunos deverão fazer com a língua. Isto para que a

---

<sup>5</sup> Para Sousa & Cardoso (2010, p. 96), “no ensino da linguagem da escrita, a reescrita é um procedimento explícito que dá lugar a outro texto equivalente ao texto original, porque admite como fonte. Como procedimento explícito de ensino, devem tomar-se certos cuidados e ser realizados sob certas condições. Estas condições são, por um lado, um roteiro que oriente o aluno na realização da tarefa de reescrita como reprodução/imitação; e, por outro, um texto fonte que seja acessível à reprodução/imitação por parte das crianças.”. Também Carvalho (2005, p. 34) afirma: “escrever é, também, optar entre a pluralidade de fatores que se apresentam ao escrevente. E quando se fala desta pluralidade, fala-se da pluralidade de tipos e géneros de textos, de processos de escrita, de contextos e da pluralidade do próprio texto a nível linguístico, entre outros fatores.”

<sup>6</sup> No ato de escrita devem ser trabalhadas diversas competências (ortografia, pontuação, acentuação gráfica, sintaxe da frase, construção textual, entre outras), pelo que Barbeiro (1999, p. 15) define escrita como um processo que “advém do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo. Na perspetiva pedagógica é possível intervir nesse processo. Esta perspetiva não deve encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, o que deverá ser tido em conta no processo, ser objeto de reflexão e conduzir a eventuais, reformulações é a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo polos de produção e receção”.

<sup>7</sup> A revisão pode ser feita em diferentes momentos do processo educativo, podendo, assim, ocorrer quer ao longo da aula e quer na fase da avaliação (avaliação contínua), sendo uma atividade globalizadora, de sobrecarga intelectual e afetiva, difícil e de risco, e válida a qualquer utilizador da língua (cf. Amor, 2011, p. 66).

redação do texto pedido surja com a aplicação dos conhecimentos e técnicas adquiridos como produto de saberes vários e que se alcança num momento muito mais adiantado que permite um máximo de coerência e funcionalidade do que se escreve (cf. Duarte, 1994, p.103). A escrita tem como base a promoção de vários saberes, o que a torna um desafio cada vez mais difícil por ser também um exercício mental e de reprocessamento de palavras, conceitos e hipóteses. Permite, igualmente, interpretar, sintetizar e confrontar ideias para produzir outras que sejam mais complexas, levando ao desenvolvimento do pensamento crítico e facilitar a reflexão sobre o próprio processo de compreensão (metacognitiva e metalinguística). Trata-se de um instrumento de mediação na relação entre o sujeito que aprende e o objeto aprendido, pelo que a escrita amplia e acumula vários saberes adquiridos que nos levam a uma reconstrução do próprio conhecimento com base na experiência presente e passada. A escrita formata o conhecimento de acordo com as expectativas, convenções e formas de raciocínio de uma determinada comunidade, o que constitui também um fator relevante para a promoção do conhecimento de natureza conceptual e da aprendizagem (cf. Rivard, 1994; Jewitt, 2006).

A aprendizagem da escrita não constitui somente a aquisição de conceitos específicos, mas, igualmente, a interiorização dos meios de representar e comunicar o conhecimento próprio de um campo científico, isto é, a assunção da identidade e do discurso do aprendente. Pode desenvolver-se em vários contextos, mas o primeiro é o escolar mediante a estratégia que se vai aplicando no período pedagógico, tornando-o um espaço peculiar de métodos sistematizados e operacionais vocacionados para o alcance de todo o saber. Motiva a consciência do aprendente para encarar a escrita como processo árduo, paciente e trabalhoso, para poder desenvolver a dimensão metalinguística e cognitiva que serve como uma atividade reflexiva enquanto ato imediato e gratuito (cf. Vilela, 1994, p. 49). Neste sentido, de acordo com Carvalho (2005):

Escrever é, também, optar entre a pluralidade de fatores que se apresentam ao escrevente. E quando se fala desta pluralidade, fala-se da pluralidade de tipos e géneros de textos, de processos de escrita, de contextos e da pluralidade do próprio texto a nível linguístico, entre outros fatores (Carvalho, 2005, p. 34).

O processo de ensino e aprendizagem da escrita não se desenvolve de forma natural ou espontânea. Desenvolve-se quando as estratégias e métodos são selecionados a contar com o público-alvo, e exige-se um sacrifício na sistematização e persistência dos trabalhos que motivam o aprendente a praticar o ato de escrever como um processo ativo

e de interação, assimilação e acomodação com o meio envolvente (cf. Brandão 1998, p. 25; Genouvrier & Peytard, 1974, p. 16).

Ao nível do sistema educativo angolano em geral, e em particular o nosso contexto, debatemo-nos com sérias dificuldades no domínio da escrita de forma muito concreta, quiçá em todos os domínios da língua portuguesa, sendo que o ato de escrever corresponde a uma linguagem que o sujeito constrói. No ato de escrever, o aluno deverá ter em conta tarefas como: a produção linguística correta e coesa para a construção do texto, o leitor e o conhecimento que detém, ou seja, adequar o texto à situação comunicativa e ativar uma representação que possa servir de guia para a revisão, em relação à situação de comunicação referenciada, mas também em relação à situação escolar (cf. Niza, 1997; Barbeiro, 2003). Pinto (2014) sublinha que a escrita é fulcral para os seres humanos, porque a partir da leitura “exerce um efeito muito singular não somente na forma de pensar e de aprender, mas também no desenvolvimento de habilidades metacognitivas” (p. 55). Uma competência com tanta influência nos desempenhos cognitivos dos seres humanos, em todas as épocas das suas vidas, merece, sem dúvida, a nossa melhor atenção como educadores, tal como refere Emig (1977), citada por Pinto (2014),

(...) a escrita comporta, pela sua natureza, os três modos de lidar com a realidade (...) o uso da mão, da vista e do cérebro converte a escrita num “uniquely powerful multi-representational mode for learning” (p.125). Para que o uso da mão se torne hábil para a grafia, importa que a criança tenha atingido uma motricidade fina que não a obrigue a perder muito tempo com o desenho das letras; por outro lado, torna-se relevante que não leve demasiado tempo a reproduzir graficamente as palavras sob pena de bloquear a memória operatória, o que lhe dificultaria a prossecução do que tem em mente escrever (...) (Pinto, 2014, p. 105).

Nesta perspetiva, o ensino da escrita depende, em boa verdade, e como se sublinha, que o sujeito tenha todos os órgãos do sistema nervoso ativos para que “percepção-ativação, construção da significação, linearização, redação-edição e revisão” possam facilitar a organização e coerência de ideias no ato da produção de um texto de acordo as normas convencionais adotadas pela comunidade (Milheirão, 2014, p. 54).

## **1.2. O professor no ensino da escrita LP/L2**

No limiar de um novo desafio do ensino e aprendizagem da escrita de alunos do LP como L2, a escrita neste contexto constitui uma questão alarmante e sensível, não só para

os professores e para a escola, mas, também, para os investigadores no ramo da educação e ensino que procuram dar uma resposta cabal na aprendizagem de LM e LNM, mas que nem sempre têm encontrado soluções favoráveis quando deparam por vezes com as dificuldades na definição da didática da escrita para que os alunos produzam textos coerentes e coesos.

O papel do professor no ensino da escrita é cada vez mais solicitado para desenvolver os quatro domínios fundamentais da língua – Ouvir, Falar, Ler e Escrever –, apesar do intenso esforço de escolarização que este processo envolve, desde os meados do século XIX, sobretudo nos países mais desenvolvidos e/ou industrializados no combate ao analfabetismo. Segundo Azevedo (2005),

Se o professor optar pela utilização de um código de correcção, será o aluno que, com a ajuda de dicionários e prontuários, em trabalhos de grupo (...) partirá á descoberta da forma correcta. Empenhar-se-á, assim, na aquisição do seu próprio saber. (Azevedo, 2005, p. 79).

A escrita, em todo o processo de aprendizagem, resgata várias competências que permitem ainda que o percurso académico do aluno atinja a perfeição desejada. Ou seja, é dela que emana todo o saber formal ou informal. Como se sabe, ela constitui a base e o espólio de conhecimento do plano curricular.

Sabe-se que, hoje em dia, coloca-se um desafio enorme aos professores no sentido de moldar e desenvolver a capacidade psicomotora de alunos em todos os domínios. O da escrita é o mais solicitado, por constituir o epicentro de avaliação de todo o conhecimento adquirido ao longo da aprendizagem, muito embora a oralidade e a escrita sejam dois sistemas distintos. Assim sendo, é solicitado aos professores a tomada de medidas e estratégias convincentes e/ou consentâneas que possam desdobrar em múltiplas dimensões para a realização do ato de escrita a partir dos critérios de elaboração de planeamento, monitorização, regulação, organização e sistematização dos textos produzidos pelo meio de um processo próprio (Carvalho, 2013, p. 5).

Do ponto de vista de ensino da escrita, os professores são obrigados a criar linhas mestras que possam motivar os alunos PL2 a terem um desempenho considerável, sendo certo que um conjunto de métodos bem definidos em função dos objetivos poderão facilitar o processo de aprendizagem e de aquisição e, por conseguinte, o desenvolvimento da competência escrita. Rebelo (1993, p. 70) alerta que, no processo de desenvolvimento de quatro domínios, há fatores que concorrem para o fraco rendimento

da escrita que resulta no insucesso escolar do aluno: os conteúdos de ensino, o docente, e os ambientes social e físico da escola. Este autor realça ainda que as dificuldades do aluno são de aspeto psicocognitivo “quando têm origem nos conteúdos do ensino; estas dificuldade podem resultar da sua inadaptação ao sujeito, que podem dever-se ao grau de dificuldade da linguagem utilizada, à programação, à sequencialização ou à relação com outras disciplinas, e as que os professores revelam podem ser as inter-relações afetivas entre professor e aluno e a atividade pedagógica realizada, às que têm a ver com o ambiente físico e escolar no inter-relacionamento do aluno com a comunidade” (cf. Rebelo, 1993; Ferreira, 2010, p. 50).

Assim, é responsabilidade do professor saber detetar as dificuldades de cada aluno e procurar ultrapassá-las, promovendo as atividades motivacionais para superar certas debilidades que os alunos apresentam na transformação do oral em escrito. Ferreira (2010, p. 50) chama a atenção aos professores que “todos os docentes devem ter consciência dos fatores que marcam as diversas dificuldades da escrita, de que se está perante uma tarefa complexa que pressupõe o conhecimento do seu processo e o reconhecimento entre o modelo de explicitação de conhecimento e o modelo de transformação de conhecimento para que o aluno promova a reflexão sobre a escrita.”

À partida, os alunos têm o professor como referência inquestionável do saber, como detentor do conhecimento; logo, este não pode revelar muitos problemas no domínio da língua que ele mesmo ensina, apesar de não ser a LM, mas, pelo nível académico que ostenta é, de certo, uma garantia de conhecimento e domínio daquilo que ensina, mas, os factos contrastam com a realidade. Por isso, ele tem a incumbência de se aperfeiçoar e atualizar os seus conhecimentos para que no exercício da ação pedagógica possa criar situações favoráveis no sentido de promover e proporcionar o espírito de saber-fazer do aprendente, isto é, que “ganhe a confiança na sua capacidade para produzir textos com sentido, que circule no mundo do escrito, e ter a consciência de que o processo de conhecimento do escrito nunca acaba, já que a verdade do texto é enorme” (Pereira, 2005, p. 15).

No contexto de multilinguismo, multiculturalismo e pluriculturalismo e com as constantes modificações sociais, científicas e tecnológicas, o professor de LP é chamado a ser criativo e assertivo na sua ação escolar, proporcionando os vários saberes que advêm do benefício na aprendizagem da escrita, entre os quais se sublinha os do domínio linguístico (semântica, morfologia, sintaxe, fonética, etc.). Para Bizarro (2006), nos dias

de hoje, é importante a formação contínua de professores principalmente de LP, dado que o século XXI exige mais saberes transversais, qualificações, atitudes e competências específicas no sentido de alinhar o entendimento, moldar a linguagem quer oral (no ato de comunicação presencial), quer a linguagem convencional cujo códigos carecem de uma atenção redobrada de todos os elementos psicomotores para que o êxito seja alcançado no final de ciclo de aprendizagem.

Segundo Dolors *et al.*, (1996, p.163), só se constrói a cidadania quando se releva a diversidade linguística e cultural do aprendente, e quando lhe é levado a descobrir o mundo sozinho, pois a educação desempenha o papel fundamental na construção da liberdade, da justiça, da paz, na erradicação da pobreza e da discriminação. É, pois, da orientação dela que a escrita encerra o sucesso académico e não só, como se pode averiguar que os resultados positivos que a escrita produz não derivam apenas da sua natureza da associação de avaliação; muito para além disso, a escrita pode, fruto da sua invenção secular, implicar e/ou influenciar negativamente em qualquer processo de aquisição, elaboração e expressão de conhecimento, tornando-se numa poderosa ferramenta de aprendizagem da língua.

Para o efeito, solicita-se a atitude proativa e consentânea do facilitador no desenvolvimento da competência escrita. Neste sentido, o professor é invocado para procurar métodos e estratégias exequíveis que possam estimular os alunos a perceber a escrita como domínio determinante e que valida todo o manancial de conhecimento que a humanidade adquiriu e acumulou. Segundo Duarte (2005),

Escrever ajuda a pensar (a competência escrita é facilitadora do pensamento abstrato e formal), mas também, por essa razão mas não só, é uma competência cujo domínio condiciona, de maneira indelével, o sucesso escolar e social dos jovens. O carácter deferido da comunicação escrita potencia uma intencionalidade de produção discursiva mais consciente e permite uma objetivação material da língua e um descentramento em relação ao texto produzido que facilitam o trabalho posterior de aperfeiçoamento e aprimoramento desse texto (Duarte, 2005, p.49).

É irrefutável a ideia de que a escrita condiciona de certa maneira todo o percurso escolar, por ser um domínio essencial e insubstituível no processo de ensino e aprendizagem. Mas para Saussure (1978)<sup>8</sup>, na sua visão contrária, o autor evoca que, “ao pensarmos que a escrita condiciona drasticamente o domínio da língua”, e afirma que “não é verdade, ao pensar que a ausência da escrita desvirtua rapidamente o domínio da língua, pois, a escrita pode, em certas condições, atrasar as modificações de uma língua,

---

<sup>8</sup> Cf. Saussure (1978, p.57).

mas a sua conservação não fica de modo nenhum comprometida pela ausência da escrita” (Saussure, 1978, p. 57).

O papel do professor deve, como sempre, desenvolver os vários saberes ao longo do processo de ensino e aprendizagem. É nesta justa ideia que se pensa que o professor deve ser sempre o sujeito que busca soluções para que os seus alunos sejam bons escreventes regulares, para que tenham toda a gama de processos discursivo e linguístico que presidem à escrita. Pereira & Azevedo (2005) entendem que

O professor é, acima de tudo, o responsável pelo estabelecimento de uma boa comunicação dentro da aula, por oferecer estímulos e afetos e por favorecer um clima de confiança e respeito que promovam a auto-estima e auto-conceito de todos os alunos (Pereira & Azevedo, 2005, p.83).

Numa outra visão, há insucessos escolares que são provocados pelos professores quando por vezes atuam sem observar as diferenças linguísticas dos alunos, passando a ideia de que as razões do insucesso escolar residem apenas na incompetência do aluno e/ou em aspetos exteriores às aulas (Pereira, 2003). Para Antunes (2001), no sentido de responsabilidades social, “caberia ao professor um papel radicalmente diferente do que anteriormente exercia: de agente transformador de informações, seu descodificador, mostrando como descobri-las e seleccioná-las de maneira a transformá-la em saberes.” (p. 12). Justamente, é o grande responsável, de forma direta ou indireta, pela correção de lacunas de expressão escrita dos alunos PL2 e PLM. Por esta razão, é importante “ter consciência das dificuldades que a aprendizagem da escrita para as crianças será, sem dúvida, importante para que se possa compreender os erros e se tente encontrar as estratégias de ensino mais adequadas” (Azevedo, 2000, p. 60). Neste sentido, os atos realizados pelo professor devem ir ao encontro dos alunos, isto é, a motivação, a atitudes e as atividades pedagógicas devem alinhar-se e/ou devem estar em consonância com os interesses dos alunos para produzir os resultados esperados ao longo de cada ciclo de formação.

Osório (no prelo) citado por Antunes (2007, p. 94) entende que as dificuldades e deficiências ao nível da escrita de muitos alunos quer de Português Língua Materna, quer do Português LNM, resultam ou podem ter a origem na pouca adequação dos programas à sua própria realidade. O autor reforça ainda a ideia dizendo que, de igual modo, há vários fatores na origem dessas dificuldades, tais como “muitos alunos por turma, falta de bases gramaticais, falta de motivação, entre outros”. Para além destes fatores, sublinha que o próprio ato da escrita é complexo; por esta razão, o aluno deve ser guiado com



atividades inerentes à escrita para ser um excelente escrevente, pois é importante que o professor deve

proporcionar informações a diferentes níveis linguísticos e conceptuais para colocar em página a ‘essência abstracta’ (o pensamento). O facto de prever a informação que o leitor pode necessitar e decidir que informação proporcionar é o que converte a escrita numa tarefa difícil (Bruer, 1992, p. 223, citado por Osório, no prelo)<sup>9</sup>.

O ato da escrita é visto como fonte de resolução de problemas, devendo apoiar-se em estratégias lineares que assentam nos vários modelos de ensino e aprendizagem da escrita defendidos por vários autores, entre os quais estão a pré-escrita, a escrita, e a reescrita, (Rohmer, 1965, Germain, 1969, Carvalho, 2004). Carvalho, 2004, (citado por Antunes, 2007, p. 96) realça que o ato de escrever é entendido como uma tarefa em que o recurso a estratégia com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca podem ser prévia e totalmente definidos.

Para Dias *et al.* (1991), interesses afetivos, sociais e culturas do aprendente não podem ser ignorados, isto é, os objetivos nacionais de que a escola depende na sua génese, como a tolerância, a igualdade de oportunidade, ou o direito ao ensino para todos independentemente dos fatores endógenos e exógenos de cada aluno (Dias, 19991, p. 495). Segundo Fernández (1987), no processo de escrever o professor deve envolver uma série de atividades que interrelacionam em diversas etapas como: pré-redação, redação, revisão, correção e melhoria dos textos, pós-redação e gramática e expressão escrita, para que o aprendente possa evoluir a sua capacidade cognitiva e psicomotora. É neste sentido que o papel do professor se torna relevante, pois, segundo Pereira (2005), citado por Antunes (2007, p. 104), “ao proporcionar discussões orais à volta das possibilidades discursivas de um texto, bem como a justificação para esta ou aquela opção, está a proporcionar aos alunos o desenvolvimento da capacidade escrita na construção textual por escrito, na medida em que desencadeiam conflitos cognitivos e discursivos” (Antunes, 2007, p. 8).

A falta de competência de escrita equivalerá, portanto, à falência do próprio ensino do Português de forma específica, isto é, ao insucesso escolar que será abrangente em todas as disciplinas curriculares. É a partir dela que se esperam as outras aptidões que são desenvolvidas de forma natural e espontânea que contribuem no melhoramento e na

---

<sup>9</sup> Texto, manuscrito, fonte: (Antunes, 2007, p. 94).

eficácia do domínio de outros conteúdos expressos nos currículos ao serviço da aprendizagem. As exigências requeridas no domínio da LP devem ser maiores em relação às outras, por serem o baluarte da receção e transmissão de todos os conhecimentos. Por esta razão, não se pode ignorar a escrita, pois ela desempenha um carácter social muito importante que implica o sucesso escolar. A escrita contribui para a construção metalinguística. O papel que a escrita desempenha no percurso académico é, sem sombra de dúvida, o mais central no desenvolvimento da competência escrita. Para tal, segundo Pereira (2005), no processo de ensino da escrita, o professor deve contemplar no plano de escrita a resolução de exercícios de escrita precisos e sustentados, associando-lhe uma escrita inventiva e crítica (Pereira, 2005, p. 9). Portanto, esse processo deve ainda contemplar ações motivacionais, isto é, a divulgação dos trabalhos realizados pelos alunos no sentido de proporcionar e ajudar o desenvolvimento da competência escrita e outros inerentes a ela, como transformar o aluno a pensar em si mesmo para produzir textos legíveis, pois ela deve ser orientada não só no espaço escolar e/ou restrito como também nos outros espaços mais alargados. Assim,

quanto mais a escrita sai do espaço restrito da aula de língua e invade [outros] espaço[s] (...) o escrevente é obrigado a correr mais riscos e a fazer mais “cálculos” para convencer, informar, explicar... pensar e, assim, o professor tem de reflectir ele próprio sobre essas implicações e ajudar os alunos a exercitarem a linguagem em contextos diferentes. (Pereira et al, 2005: 11)

Parece motivador esse exercício para que o aluno possa estruturar bem os seus textos e antecipar as suas ideias e posteriormente corrigir os erros, quer em grupo quer individualmente, mediante o tipo de orientação pedagógica que lhe é dada. Portanto, é ponto assente que o saber escrever estimula um conjunto complexo de saberes e de saber-fazer que abrange o percurso escolar e académico. Assim, Pereira et al. (2005, p. 7), enfatizam “que há posturas e aspectos da escrita que são determinantes para o sucesso escolar nesta área.”

Segundo Antunes (2007, p. 105), na planificação do texto a ser trabalhado, é importante explicar os objetivos a quem se destina e porque razão vai ser trabalhado, o professor deve decidir que fim dar ao texto, não o restringindo quer ao caderno do aluno quer à sala de aula, mas fazendo-o sair do espaço formal para o espaço informal, isto é, ser visto pelos demais. A escrita, como vinha a ser referido anteriormente, na sua aprendizagem tem várias implicações que, se não for observada no decurso do processo de aprendizagem, poderão implicar os outros domínios que dependem de forma direta e indireta da escrita. Carvalho (2011) aponta neste processo o papel do professor como

mobilizador de todas as competências que o aluno precisa de possuir; para isso deve orientar e criar condições para instar que

o aluno aprende a escrever escrevendo. O método básico de instrução deve consistir em guiar-se o processo de composição e dialogar-se acerca do trabalho dos alunos. Estes devem ser desafiados a comentar, com os companheiros, o que escrevem, para além de receber a atenção individualizada, frequente e rápida do professor. Ler o que os colegas escreveram, explicar as impressões pessoais causadas por esses textos e ouvir as opiniões dos outros sobre os seus próprios textos são atividades importantes da aula de escrita. Os livros de textos e outros recursos institucionais deverão ter uma função secundária. A avaliação do progresso dos alunos na escrita deve começar com o próprio trabalho dos alunos (textos escritos, esboços, processo de escrita adoptado, etc.). A capacidade de escrita não se pode avaliar adequadamente apenas com testes de resposta única ou com outros procedimentos formais (...). Os alunos devem ser motivados para desenvolverem a capacidade crítica de autoavaliação do seu trabalho, de modo a que possam converter-se em redatores eficientes e autónomos fora das paredes da escola (NCTE, 1984, op. cit).

Partindo do pressuposto sociológico, a educação é um fenómeno eminentemente dinâmico e social, pelo qual se transferem os hábitos e costumes de geração para geração através das experiências vividas por cada indivíduo, para que se insira na sociedade como parte integrante, como produto em transformação, sendo um processo de socialização dos indivíduos; ao receber educação, este adquire o conhecimento e torna-se social. Essa transformação depende intrinsecamente do professor, que é como um fio condutor, agregador de conhecimento científicos, sociais, morais, religiosos e culturais. Por isso, Reis (1997) diz que o professor deve possuir um conhecimento especializado da língua quer L1, quer L2, na literatura e cultura portuguesas, assim como formação para o ensino do português, tendo em conta as nuances que esta língua apresenta quer na morfologia, na sintaxe e na semântica, quer ainda no sistema fonológico e prosódico, o que por vezes atrapalham o ritmo normal da escrita, sendo que a escrita se apresenta como “um sistema de símbolos gráficos, pressupondo a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que não actuam na fala” (Azevedo, 2002, p. 42).

Convém lembrar ou nunca esquecer que a escrita é um fator determinante no processo escolar e/ou académico e está envolvida em qualquer aprendizagem e na aquisição expressa de conhecimentos. Segundo Antunes (2007), ela tem um “caráter consciente e voluntário, e implica uma disposição (meta) linguística, na medida em que é necessário reestruturar de outra forma todo o saber linguístico até então adquirido” (Antunes, 2008, p. 93); pelo seu valor peculiar, ela potencia e facilita o aprofundamento do saber-fazer. A escrita resguarda um valor imprescindível na vida humana, e requer uma

operacionalização exequível, pois é um exercício interdisciplinar na aprendizagem de Português.

Apesar das dificuldades inerentes à expressão escrita, é desejável que, em final de ciclo, os alunos dominem os seguintes domínios:

- ❖ Técnicas instrumentais da escrita;
- ❖ Capacidade de produzir pequenos textos com diferentes objetivos comunicativos;
- ❖ Domínio de técnicas de organização textual;
- ❖ Automatismo e desenvoltura no ato da escrita;
- ❖ Capacidade para produzir textos com diferentes objetivos comunicativos, adequados à situação e ao destinatário;
- ❖ Domínio de técnicas fundamentais da escrita compositiva;
- ❖ Naturalidade e correção no ato da escrita;
- ❖ Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita.

Com base nessas linhas de orientação e/ou nos objetivos a ter em conta no fim deste ciclo, para que os alunos tenham a capacidade de enfrentar os outros desafios escolares, aceita-se a tese de que aqueles que não possuem estas capacidades dificilmente poderão ter sucesso escolar a qualquer disciplina. Ceia (2002) aceita ainda que tais capacidades constituem em si mesmas um programa de ensino, pois há-de prestar-lhe atenção especial. O mesmo autor destaca ainda que “a falência destas competências equivalerá, portanto, à falência do próprio ensino e aprendizagem do português, e em particular da escrita que buscará a razão desse insucesso no estudo e aprendizagem da escrita (Ceia, 2002, pp. 15-16).

Se soubermos agora que estas competências específicas de domínio da expressão escrita são fundamentais e são solicitadas pelo Estado, os professores devem também aprimorar as suas capacidades de compreensão linguística e escrita propriamente dita. Entretanto, o professor no ensino da expressão deve ser em primeiro lugar um investigador e em segundo lugar um profundo conhecedor dos mecanismos das línguas em que é possível a revelação ou materialização ou concretização dos objetivos na escrita (Ceia, 2002).

### 1.2.1. O ensino e aprendizagem da escrita no aluno PL2

Neste tópico pretende-se olhar um pouco sobre a visão futurística do professor no processo de ensino e aprendizagem de escrita de alunos PL2 e como este processo é operacionalizado na escola onde há diversidade linguística. A escrita, por expresse ou por definição curricular, é um ato de excelência da comunidade que partilha os mesmos códigos convencionais através dos quais comunica e “é o produto dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto” (Ministério da Educação, dossier).

No ensino e aprendizagem da escrita é necessário que os instrumentos de ensino estejam mobilizados para que o próprio processo ocorra sem obstáculos e “ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre o próprio ato de escrever”<sup>10</sup>. Neste caso concreto, é interessante que todas as ferramentas estejam preparadas no sentido de que o propósito desejado seja atingido. Para tal, é uma tarefa que se “exige que o aluno crie uma relação amigável com os escritos, que tenha confiança na sua capacidade para produzir textos com sentidos, que circule no mundo do escrito como circula na sua casa e que ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento do escrito nunca acaba, já que a variedade de textos é enorme” (Pereira, 2005, p. 15).

Na escrita, para além dos meios disponíveis de operacionalização, o mais importante é a figura do professor, que tem a responsabilidade de conduzir e orientar todo o processo de aprendizagem. Todo o processo de ensino e aprendizagem “é controlado por um mecanismo, designado como monitor, que determina a passagem de um sub-processo a outro, o que envolve decisões que são condicionadas pelos objetivos de quem escreve e pelos seus hábitos de escrita e estilo pessoal”<sup>11</sup>. Amor (2003) aponta que é importante no processo de ensino e aprendizagem que o professor situe o aluno a fim de que

saiba a natureza, localização e extensão do seu “erro”; o aprendente tome consciência, em paralelo, dos aspectos em que o seu desempenho é correcto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento; se estabeleçam zonas de possível divergência e formas de negociação de critérios que anulem, em muitos

---

<sup>10</sup> Cf. Antunes (2007, p. 105).

<sup>11</sup> Cf. Carvalho (2001).

domínios e situações, a visão dicotómica do “certo/errado”, enquanto juízos absolutos (Amor, 2003, p. 156).

Cabe-lhe, neste sentido, perspetivar as metas ou as linhas metodológicas que podem atenuar os erros cometidos com base nas tarefas complexas, mas produtivas para o efeito. Sabendo, pois, a vantagem que a escrita encerra, é fulcral que se compreenda a relevância desse domínio na vida presente e futura do aprendente, enquanto veículo fundamental na comunicação e na participação na vida ativa na sociedade, pois é o património da conservação de toda a informação e saberes (Duarte & Figueiredo, 2011, p. 83). Como se pode calcular, a escrita é o limiar onde passa toda a acreditação de conhecimentos que o sujeito vai adquirindo ao longo da sua maturação através de uma via operacional e sistemática que a pedagogia estrutural impõe para a sua materialização.

No processo do ensino da escrita para os alunos PLNM, Moirand (1979), citado por Antunes (2007), propôs um modelo de desenvolvimento de escrita para a Língua Não Materna que se configura em analisar o estatuto social, histórico e linguístico do escrevente, a relação entre leitor/escrevente, o nível de literacia que apresenta, os livros que mais lê, a situação linguística e extralinguística, influência do fator histórico e linguístico do escrevente (Antunes, 2007, p. 103). Este modelo adequa-se face à heterogeneidade das diversas línguas de Angola em geral, e em particular a Lunda-Norte, no ensino e aprendizagem da escrita.

É imperioso sublinhar que a escrita é um processo complexo e de difícil assimilação quer pela comunidade de LM, quer pela LNM, pois Sim-Sim (1997), a par de vários investigadores que entendem que a escrita é um ato difícil devido à sua natureza linguística e por ser um domínio secundário, apresenta “à complexidade da linguagem escrita e na necessidade de um domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas por parte de quem precisa aprender a escrever” para melhor se comunicar com o mundo exterior (Sim-Sim, 1997, p. 29). Rebelo (1993, pp. 52-53) comunga da mesma ideia, referindo que a oralidade quando representada pela escrita torna-se complexa, pois “pressupõe a intervenção da percepção visual e a utilização de um sistema motor particular, activando zonas do cérebro que actuam na fala”. Para Antunes (2007), “essa dificuldade é acrescida pelo facto de «o código ser arbitrário quanto à relação do signo gráfico com o linguístico, na medida em que a um mesmo som nem sempre corresponde a mesma grafia e que a uma mesma grafia podem corresponder vários fonemas, logo para passar da linguagem oral à escrita, o aluno terá de mobilizar

todas as suas competências” (Antunes, 2007, pp. 95-96). Decerto que, de uma ou outra, é na escola onde a promoção da expressão escrita tem maior ênfase por se constituir um lugar privilegiado de atividades pedagógicas que despertem e enriqueçam a capacidade psicomotora dos alunos.

Para que a escrita seja uma realidade que produza resultados esperados no aluno, a escola e o professor devem criar situações favoráveis e impulsionadoras para que o aluno se possa sentir ator da sua própria ação da escrita para alavancar os benefícios que dela advêm. Para Colello (2007), a escrita é uma ação tripartida (escola, professor e aluno), ou seja, onde cada interveniente deve assumir o seu papel, no caso a escola e o professor no sentido de desenvolver aptidões que ilustrem o ritmo de aprendizagem do aluno. No caso particular, a escola é o epicentro de toda a ação pedagógica na criação de condições para o êxito que se perspetiva. Segundo Amor (2006), há duas intenções que a escola deve ter em conta:

O descondicionamento da expressão, relativamente a «ideias feitas» anteriores, bloqueadoras de toda a iniciativa pessoal e de uma autêntica liberdade da /pela palavra; A procura da dimensão lúdico-catártica e criativa da palavra, génese do prazer, da fruição do discurso, e base de toda uma formação no plano estético (Amor, 2006, p.76).

Na verdade, a escola, neste caso, deve assumir o seu papel primário, isto é, procurar que os alunos aprendam a leitura e a escrita para que possam adquirir aptidões inerentes à LP. Ou seja, é da responsabilidade da escola que o aluno aprenda primeiro a ler e depois a escrever. Como não se pode deixar de frisar, o papel da escola assenta no moldar dos conhecimentos nos diversos ramos cuja aprendizagem se processa de forma organizada no decorrer da aula.

Importa realçar que a escrita se desenvolve por meio de uma ação conjunta ou tripartida (escola, professor e aluno), sendo o último sujeito de transformação que, ao mesmo tempo, vai percebendo as vantagens da escrita, começando a ganhar gosto pela escrita e construindo o seu horizonte de conhecimento. Tanto a escola, como o aluno e o professor, devem envolver-se no processo de aprendizagem da escrita no sentido de aprimorar e inibir certas debilidades que os alunos vão demonstrando; por esta razão, a escola deve preocupar-se com o progresso dos seus alunos, fazendo com que a escrita não constitua um obstáculo, nem mesmo uma fantasia dos que ousam sonhar com uma escola de qualidade. A escola deve, de facto, rever a sua intervenção,

dialogando com o aluno e assumindo no ensino da escrita a dialogia própria da língua. Ela será uma realidade quando o ensino puder se aproximar do contexto do mundo infantil de modo a garantir o significado do que é aprendido e o progressivo desejo de saber. Ela será

uma realidade quando os professores puderem trocar os mecanismos de resistência pela possibilidade de serem também aprendizes (Colello, 2007, p. 275).

Sendo a escola uma instituição extremamente poderosa, pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender, mas, se não observar certos critérios que favorecem o progresso da escrita, pode cristalizar a ignorância e obscurecer os conhecimentos daqueles que aprendem. Por isso, a escola deve criar condições essenciais que motivem os alunos na paixão pela leitura a fim de serem bons escreventes e bons leitores.

Se a escola e professor se pautarem por ações motivadoras à leitura e à escrita, de facto, permitirão que os alunos tenham a expressão escrita apurada, e o aumento da capacidade imaginativa será cada vez mais forte, o que impulsionará assim outros saberes que advêm desses dois domínios. Esses saberes são alavancados através de métodos exequíveis que permitem a articulação do oral e da escrita. Para os alunos PL2, o processo da aprendizagem passa pelo descobrimento dos códigos convencionais da língua em ação; logo, o aluno descobre a fala e ouve-a, para aumentar o domínio da escrita e não só, pois, todo esse processo de processamento, armazenamento e revisão ocorre num ambiente próprio. Para Festas (2002), a escrita surge normalmente “num contexto escolar obedecendo aos objetivos que a determinam, que deveriam ser claramente explicitados / negociados com os alunos. O que nem sempre é fácil dada a natureza conflituosa dos objetivos da escrita” (Festa, 2002, p. 176). Por esta razão, é importante que a escola e o professor utilizem meios apropriados que possam catapultar a promoção da escrita e aumentar a capacidade lógica e de raciocínio para que os alunos produzam textos legíveis. Segundo Downing (1990), “para raciocinar de uma maneira efetiva sobre as tarefas de leituras e de escrita, é importante que as crianças entendam as funções comunicativas e os traços linguísticos da fala e da escrita”. O mesmo autor acrescenta ainda que a escola deve desempenhar o papel que

(...) influi, favoravelmente ou desfavoravelmente, no desenvolvimento da leitura e da escrita, (...) facilite ou impeça o crescimento destes conceitos formais e funcionais da linguagem. Os métodos de ensino que porventura obscureçam ou que ocultem estes conceitos, inibirão a sua formação. Se as escolas empregam métodos e matérias que se ajustam ao desenvolvimento conceptual da criança, as destrezas da leitura e da escrita podem desenvolver-se de uma maneira fluida e natural (Downing, 1990, p.192).

É na escola, onde há deveres e direitos fundamentais dos alunos dentro de padrões de referenciais, que o aluno deve aprender para que a vida futura lhe seja cada vez mais fácil. Ou seja, ela deve conduzir os alunos em função das metas para que o desejado produto final da ação educativa seja alcançado, tornando-os autónomos no conhecimento da escrita e da leitura. A escola deve proporcionar tarefas que incitem os alunos PL2 a



desenvolver as suas capacidades cognitivas permitindo-lhes elaborar relatórios, atas, cartas, convites, entre outros. Portanto, uma das funções primárias da escola enquanto espaço de socialização e da aculturação, é, pois, tornar o sujeito cada vez mais consciente, inteligente, dono de si mesmo, cidadão ativo e participativo, que se resume na socialização do indivíduo, tornando-o culto.

O professor, na sua esfera pedagógica, deve projetar o ato de escrita como um caminho que leva o homem ao mundo imaginário, como baluarte de todo o conhecimento que a humanidade possui. Mas também deve entendê-la como a resolução de todos os problemas que ocorrem ao longo do processo educativo, e por sua vez, certificador do percurso de aprendizagem de aluno no determinado ciclo em que está inserido. Por isso, a escrita é considerada um ato que prestigia o indivíduo letrado ou culto. No entanto, a escrita é caracterizada como um fenómeno curioso e de índole sociológica, que se ocupa em traduzir o oral em escrito, e é também uma atividade cultural complexa e organizada. Vygotsky (1978) refere que

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao aspeto fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o está escrito que cada obscurecendo-se a linguagem escrita como tal (Vygotsky, 1978, p.119).

Ainda assim, escrever constitui uma ação orientada e de extrema importância; por isso, tem sempre um fim, isto é, tem um alvo e uma intenção a alcançar que passa por várias fases: “uma fase cognitiva – durante a qual se constrói uma representação global da tarefa, dos seus objetivos e da sua natureza; a outra fase de domínio - fase de produção escrita e de aperfeiçoamento das operações exigidas pela tarefa; uma fase de automatização – que consiste em apresentar uma autonomia face à habilidade aprendida” (Albino (2007, p.115).

A escrita deve ser o foco de todas as atenções nas atividades didáticas e deve ser prioritária na vida do aluno para lhe servir como caminho de progresso e sucesso no percurso académico. As condições de ensino e aprendizagem devem proporcionar e estimular o domínio que sucede a fala para permitir o alargamento de certos domínios linguísticos e que robustece a escrita; mas a escrita só é robusta quando obedecer a todos os critérios elementares, quando tiver os sinais gráficos convencionais da referida língua numa dada palavra que é solicitada pela oralidade para que a escrita a represente

graficamente (Amor, 2003). Por isso, hoje, é incontestável que a escrita constitui uma ação transversal e extremamente vital para o aluno, como ser social.

### **1.3. Técnicas de promoção e motivação na competência de escrita**

No campo das ciências da educação, os investigadores recorrem a várias técnicas para atingir um dado objetivo. No presente, destaca-se o ditado, uma técnica tradicional que, no nosso entender, é apazível na aprendizagem da escrita para os alunos PLNM (Chagas, 1979, Sousa, 2014).

Importa referir que o domínio da escrita está intrinsecamente ligado ao domínio da leitura no desenvolvimento de vários saberes que consubstanciam no perfil linguístico do indivíduo, visando-lhe aprimorar a capacidade reflexiva e/ou metalinguística. O ditado tradicional assume-se como uma técnica que permite avaliar e aumentar o grau de aperfeiçoamento da competência escrita de alunos, no sentido em que privilegia a interação comunicativa e estimula a partilha de saberes quando os alunos colaboram na resolução das dificuldades com que se deparam (cf. Sousa, 2014; 2015). Assim, ao conceber as técnicas de práticas educativas no ensino da escrita, está a criar-se um novo horizonte/contexto educativo que vai incentivar tanto a escrita de forma direta, como também a língua, ao proporciona a sua observação e a reflexão sobre os fatores que o aluno julga saber e aquilo que pensa que sabe, para, a partir daí, construir sequências para o desenvolvimento da competência, para além de descobrir a norma das quatro habilidades fundamentais da língua (Sousa, 2014, p. 117).

A mesma autora entende ainda que, para que a competência da escrita seja um facto, é necessário que “se clarifiquem estratégias e se treinem habilidades, com vista à automatização do conhecimento ortográfico”, pois a sua aprendizagem é muito morosa e complexa, o que obriga a que na fase da aprendizagem se observe erros quer no foro lexical e fonológico, quer no foro gramatical e da própria expressão escrita (*ibidem*). Por esta razão, a técnica de ditado mobiliza muitos conhecimentos da língua que compreendem os “objetivos da tarefa, dos contextos, da intencionalidade, até aos conhecimentos de tópicos, de géneros, etc” (Sousa, 2014, p.118).

No desenvolvimento da competência escrita para alunos PL2, é preciso que os exercícios sejam bem elaborados, selecionados e estruturados para poder estimular o

interesse pela escrita durante o processo de aprendizagem e, por conseguinte, contribuir para os domínios fundamentais da língua. Segundo Berninget et al., 2006; Sousa, 2014, o ditado tradicional é essencial na observação das zonas cinzentas dos alunos, isto é, permite encontrar as dificuldades no respeito ao registo. Na aprendizagem da escrita, não é só o aluno que aprende, mas também o professor aprimora a sua capacidade de compreensão, quando tem uma visão mais lúcida no ensino da escrita, pois liberta a memória operativa no sentido de poder desenvolver outras valências a ela inerentes.

Segundo Chagas (1979), no âmbito da escrita, tanto as técnicas tradicionais como as modernas desempenham o mesmo papel. Mas ainda assim, a mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem da escrita é a técnica tradicional, isto é, o ditado, pois estimula várias habilidades linguísticas, tais como o desenvolvimento da pronúncia, da capacidade expressiva, do raciocínio e da audição, competências fundamentais na aprendizagem quer da escrita como na de qualquer língua segunda. O mesmo autor entende ainda que, no desenvolvimento da escrita, é importante ter em conta os exercícios que devem estimular as habilidades motoras no uso do símbolo gráfico como fiel transpositor da capacidade adequada da escrita de alunos. No entanto, esses exercícios tornam-no fulcrais, uma vez que suscita vários saberes quando a didática vai ao encontro do sujeito na aprendizagem da escrita (Chagas, 1979, p.359).

Sendo o ditado tradicional um excelente recurso na verificação, reflexão e avaliação da escrita, ele estimula outros domínios já anteriormente referidos, no caso específico linguísticos. Segundo Sousa (2014), “o que se focaliza quando se faz um ditado não são questões de autoria, mas antes questões de registos, ou seja, os conhecimentos do escritor enquanto escrevente-escriba” (p.117). Segundo a mesma autora, “não havendo questões de autoria, o ditado parece ser um exercício fácil, converter fonemas em grafemas e registar palavras em frases” (ibidem). Por isso, na visão de Allen (1954), as primeiras aulas inaugurais num dado ciclo são fundamentais para poder observar e avaliar as dificuldades de escritas que alunos apresentam para poder perceber o nível de conhecimento em termos da escrita antes de olhar para outros domínios da língua. Tendo essa perceção, facilmente se poderão definir estratégias operacionais para desenvolver a escrita, para as quais o professor deve orientar:

- ✓ Atividade de familiarizar o aluno às pronúncias, à intensidade, o ritmo e à entoação da frase aprendida (o som, portanto, o que constitui a nota dominante dos exercícios de articulação, como grupos fonéticos, a acentuação tónica, etc.); quanto à recitação, consiste em prolongar os exercícios de articulação. A diferença que há

entre ambos é apenas de grau, segundo a autora o desenvolvimento da pronúncia, é feito nos primeiros dias das aulas como já frisamos, que visa principalmente à emissão correta dos sons, que máxime os sons que são identificados nos alunos mais difíceis a ser pronunciadas e recitadas, porque supõe a realização desse ajustamento prévio, e se vez no pressuposto amplo de realçar, pelas diversas nuances da voz, o conteúdo que é selecionado – significativo de trecho, e que se exige sempre uma criação pessoal do aluno. Para tal, o professor deve ser criativo nas atividades de aprendizagem. portanto, as atividades devem ser contextualizadas do dia a dia do aluno, procurando sempre uma interação possível no sentido de aperfeiçoar a pronúncia, concomitantemente a escrita (Allen, 1954, p.347).

Assim, entende-se que as atividades de cada lição devem ser feitas em grupo, repartido por 3 ou 4 alunos em cada grupo para permitir observar com o maior rigor a evolução de escrita de cada aluno de forma sequencial e organizada no seu ritmo de aprendizagem. Nesta senda, o ditado tradicional, nas suas valências, apresenta uma certa vantagem no processo evolutivo do aprendente, o que não significa que outras técnicas, como a cópia, não sirvam esse desiderato, muito embora, para alguns autores, “já não se admite, nos dias atuais, a cópia servir de meio para fortalecer a escrita através da prática e nelas apoiar-se para adquirir novos conhecimentos e habilidades” (Chagas, 1979, pp.360-361).

Apesar de ser uma técnica tradicional e antiga no ensino das línguas, o ditado é, ainda hoje, um recurso positivo e fluente que permite trilhar e talhar o processo de ensino e aprendizagem da escrita. Por esta razão os exercícios de ditado devem ser sistematizados e explícitos para mobilizar vários conhecimentos de natureza ortográfica, psicolinguística e/ou metalinguística<sup>12</sup>. Segundo Carvalho (2005), no ensino da escrita há várias etapas que podem contribuir no estímulo de certas competências; por isso, recomenda-se que é preciso ter em conta os pressupostos definidos no ensino e aprendizagem da escrita e não só, sendo que, na definição de métodos e estratégias, devem combinar com as atividades complementares para produzir os efeitos desejados. O mesmo autor considera três etapas essenciais a ter em conta na promoção e motivação do desenvolvimento da escrita, a saber:

a planificação, a textualização e a revisão. Na planificação, o escrevente ativa o conhecimento e conteúdos sobre o género de texto. O escrevente estabelece objetivos e organiza as suas ideias para passar à realidade da tarefa. Na etapa seguinte do processo de escrita, encontra-se a componente de textualização. Neste momento, o escrevente dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Esta é a fase em que o texto ganha forma. Por último, na revisão, o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreveu, havendo, sempre a possibilidade de alteração e reformulação desse texto (Carvalho, 2005, p.34).

Para além das etapas apresentadas pelo autor, ainda assim, há também outros modelos apresentados por outros investigadores no ramo da educação que se estendem em modelos

---

<sup>12</sup> Cf. Antunes, 2007.

de produção, modelos de processo e modelos contextuais ou ecológicos, que promovem e motivam na aprendizagem da escrita, e facilitam o desenvolvimento da produção escrita de alunos com dificuldades de foros primários. Nesta ótica, enquadram-se nas técnicas do ditado tradicional, contribuindo assim para um bom desempenho escolar, mormente, na promoção da ortografia e nos outros domínios fundamentais da língua (Fragoso & Simão, 2007).

Ainda segundo os mesmos autores, os modelos acima descritos desempenham funções diferentes na sua execução: o primeiro modelo centra-se na avaliação do texto produzido pelo escrevente; o segundo desenvolve as “etapas” de “redação” do escrevente que resultam no processo “cognitivo”; e o terceiro tem como objetivo averiguar matéria do ensino-aprendizagem de escrita de alunos (Fragoso & Simão, 2007, p. 45).

Flower e Hayes (Flower, L. & Hayes, J. R., 1981) apresentam outros modelos que consideram fulcrais em estimular ou influenciar o sujeito a ter o gosto de escrever para ser escrevente exímio, isto é, partindo de atividades lúdicas, no caso de textos curtos escritos por eles e, posteriormente, são solicitados a uma redação e revisão do texto do escrevente, para que o aluno avalie os textos e ideias expostas para poder aumentar o avanço da escrita, e reconheça os erros ou falhas que vai cometendo ao longo da produção escrita (Flower, L. & Hayes, J. R., 1981, p.105).

Como se pode, qualquer técnica ao serviço das ciências de educação tem vantagens e desvantagens. Neste caso, o ditado, apesar de ser uma técnica mais aconselhável, mesmo assim apresenta algumas desvantagens que podem comprometer os objetivos no processo de ensino e aprendizagem da escrita se não tiver em conta alguns pressupostos básicos. Chagas (1979) aconselha a observância de alguns pormenores a ter em atenção na seleção de matérias da atividade no uso da escrita para que o aluno se sinta cada vez mais motivado. É, pois, imperioso que o texto a ser selecionado não deva ser longo, nem difícil, nem fácil demais. Quando é demasiado longo, cansa e torna-se monótono; sendo muito difícil e pouco produtivo. O ditado longo, portanto, perde o interesse e transforma-se numa atividade inócua e dispersa, podendo perder a integralidade e o sentido que possui (Chagas, 1979, p.364).

Aguayo (1966), numa outra visão oposta, entende que o uso do ditado tradicional na aprendizagem da escrita ou das línguas como modelo potenciador da norma ortográfica não é tão consensual. Segundo o autor, “é inútil e até prejudicial”, uma vez que os escreventes podem não estar motivados para o fazerem e levar essa ação mais para a

criação no caso da cópia. Para ele, a cópia muito bem orientada “pode vir a constituir poderoso auxílio do mestre na transmissão da escrita” (Aguyao, 1966, pp. 264-362).

Desde a sua esfera social e milenar, a escrita sempre desempenhou um papel importante, sendo, pois, um meio de difusão de mensagem oral para escrita, político-ideológica, veículo de informação e de conhecimento quer coletivo quer individual, um reportório da informação secular. A produção escrita, nos dias de hoje, representa um canal principal de comunicação dos seres humanos através de códigos convencionais adotados por um determinado grupo social.

A par das outras estratégias que viemos a descrever no desenvolvimento das outras habilidades da língua, a aprendizagem da ortografia é a estratégia mais profícua no alcance da competência escrita porque engloba todos os domínios da língua de forma direta ou indireta, a ortografia ativa o vocabulário, sintaxe, morfologia, semântica e prosódia numa só ação, associando assim o ato de aprendizagem de leitura; “a escrita ortográfica da Língua Portuguesa possui como características o facto de ser um sistema arbitrário, ou seja, não possuir uma relação extra entre grafema – fonema, formado por convenções e regras” (Ferreira, 2010, p. 69), pois a leitura estimula todo o sistema cognitivo ou metalinguístico<sup>13</sup> do aluno. Oxford (1990, p.1) assegura que

Learning strategies are steps taken by to enhance their own learning. Strategies are especially important for language learning because they are tools for active, self-directed involvement, which is essential for developing communicative competence. Appropriate language learning strategies result in improved proficiency and greater self-confidence.

Para além do conjunto de estratégias enumeradas, importantíssimas pela sua dinâmica e recursividade no processo de escrita, a escrita é, ainda assim, também encarada como um processo complexo e recursivo, durante a qual os alunos devem ser estimulados, guiados e apoiados na prática constante da leitura (Cf. Hedge, 1997; Tribbble White & Arndt, 1996). Sublinha-se, ainda, a necessidade de os alunos se tornarem conscientes de que o contexto retórico (*rhetorical context*) e o conteúdo da escrita (*content of writing*) são determinantes no ato comunicativo num público-alvo (*audience*) e pelo objetivo da escrita (*purpose*) (Cf. Grabe & Kaplan; Hedge, 1997; Leki, 1991). Ferreira (2010, p. 63) acrescenta que os hábitos de leitura no meio familiar e no meio sociocultural são fatores a serem considerados na influência da evolução da capacidade de escrever pela linguagem, mais ou menos elaborada ou concreta, que caracteriza esse meio. A produção

---

<sup>13</sup> Cf. Sim- Sim (1998, p. 220), a consciência metalinguística é entendida com o conhecimento deliberado, refletivo, explícito e sistematizado das propriedades e das operações da língua.

escrita é, pois, fortemente influenciada pela leitura enquanto fonte de informação e enquanto modelo de organização textual. A leitura permite a tomada de consciência de o indivíduo ter a capacidade de comunicar na ausência da realidade, e também “fica em aberto a possibilidade de haver um aperfeiçoamento contínuo, fruto de mais variada influência, como as do ambiente social e cultural, da experiência de vida, auto-aprendizagem e da própria criatividade, que tão bem caracterizam e distinguem os escritores” (Carvalho, 2003, p. 45; Rebelo & Fonseca, 2001, p.35).”

A leitura e a escrita são binómios inseparáveis e complementam-se. Barthes (1998) entende que o ato de ler é receção de comunicação, é cumplicidade como resultado dos nossos juízos e da nossa adesão ou rejeição, é convivência com a sociedade, com a cultura, com a história, independentemente do tempo e do lugar (Barthes, 1998, p. 24), o ato de ler permite, de imediato, o contacto com a leitura e com tudo o que ela exige de compreensão, de identificação. Neste contacto conhecemos situações, personagens, tempo e espaço, descobrimos uma mensagem, captamos pensamentos, sentimentos, intenções, pontos de vistas; ler é compreender. Com a prática de leitura, há um aumento da compreensão e da capacidade para interpretar, reter, organizar e valorizar uma mensagem. Esta prática é importante na medida em que aperfeiçoa a expressão oral e a expressão escrita, estimula o interesse por outras leituras, desenvolve a memória e a imaginação, favorece a sensibilidade perante a beleza da mensagem, contribui para o desenvolvimento das capacidades de observação, de reflexão e da crítica, permite o enriquecimento do vocabulário, e ajuda na aquisição de outros domínios da língua.

Portanto, precisa-se de aprender muito cedo as normas ortográficas para que os outros domínios sejam ativados automaticamente sem muito esforço, o que significa dizer que precisa de se exercitar constantemente a habilidade de leitura para aprimorar a ação da escrita dentro dos padrões normativos da ortografia. Daí que a prática da leitura deve ser tida em conta para o aproveitamento desejado da competência escrita; urge, portanto, despertar desde cedo o gosto pela leitura e pela escrita, uma vez que o ritmo inerente a estas duas práticas encontra terreno propício na escola, fator importante na aprendizagem da escrita. Para que esse sentido seja construído, “é necessário que a situação de aprendizagem corresponda a um propósito que o aluno deseja atingir, propósito que se pode inscrever na ordem da realidade, do imaginário ou/e do simbólico. O desejo de saber, que está presente desde o nascimento, não se transformará em intenção de aprender se não for acompanhado de uma motivação (Azevedo, 2000, p. 23).

Finalmente, no quadro de técnicas de promoção e operacionalização das estratégias no desenvolvimento da escrita, Sim-Sim (2007) apresenta um quadro que parece mais exequível para trabalhar a competência escrita e não só, ou seja, pode, de facto, estimular os quatros domínios fundamentais da língua (Ouvir, Falar, Ler e Escrever), utilizando as estratégias didáticas de forma sistemática e consentânea do modo operacional proposto:

<b>Estratégias a trabalhar pelo professor</b>	<b>Formas de operacionalizar estas estratégias por parte dos alunos</b>
<p><b>Antes da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Explicar o objetivo da leitura do texto;</li> <li>✚ Ativar o conhecimento anterior sobre o tema;</li> <li>✚ Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro;</li> <li>✚ Filtrar o texto para encontrar chaves contextuais.</li> </ul>	<p><b>Antes da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Para que vou ler este texto?</li> <li>✚ O que já sei sobre isto?</li> <li>✚ O que é que o título e/ou as imagens me fazem lembrar?</li> <li>✚ Que informações posso retirar do índice;</li> <li>✚ Que pistas posso encontrar no texto?</li> </ul>
<p><b>Durante a leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Fazer uma leitura seletiva;</li> <li>✚ Criar uma imagem mental do que foi lido (associações, experiências sensoriais, sentimentais);</li> <li>✚ Sintetizar à medida que se avança na leitura do texto;</li> <li>✚ Adivinhar o significado de palavras desconhecidas;</li> <li>✚ Se necessitar, usar materiais de referência (dicionário, enciclopédias...);</li> <li>✚ Parafrasear partes do texto;</li> <li>✚ Sublinhar e tomar notas durante a leitura.</li> </ul>	<p><b>Durante a leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O que tenho de reler?</li> <li>✚ O que não preciso de ler?</li> <li>✚ O que tenho de ler devagar e com muita atenção?</li> <li>✚ De que imagens me lembro quando leio o texto?</li> <li>✚ Qual a informação mais importante deste parágrafo?</li> <li>✚ Como posso dizer a informação importante em poucas palavras?</li> <li>✚ Como é que descubro o significado da palavra? O que a palavra me faz lembrar?</li> <li>✚ Quero saber mais sobre este assunto, onde posso procurar mais informação?</li> <li>✚ Que informação devo sublinhar ou colocar notas ao lado do texto para mais facilmente me lembrar ou localizar mais tarde?</li> </ul>
<p><b>Depois da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Formular questões sobre o lido e tentar responder,</li> </ul>	<p><b>Depois da leitura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✚ O que aprendi com o texto?</li> <li>✚ Quais são as ideias mais importantes?</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;</li> <li>✚ Discutir com os colegas o lido;</li> <li>✚ Rerler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✚ Como posso dizer em poucas palavras a mensagem do texto?</li> <li>✚ As minhas previsões sobre o conteúdo do texto estavam corretas?</li> <li>✚ O que acho importante dizer e/ou perguntar aos meus colegas sobre o texto?</li> <li>✚ Que partes do texto devo voltar a ler para tentar perceber melhor?</li> <li>✚ Juntando a informação do texto com o que já sabia, o que sei agora sobre o assunto?</li> </ul>
---	--

Quadro proposto por Sim-Sim (2007, pp. 15-23)

### 1.3.1. O ditado: uma estratégia possível no desenvolvimento da competência escrita

É ponto assente, desde logo, que as crianças tomam o primeiro contacto com o mundo exterior através da sua língua materna, isto é, a língua oral, a qual se desenvolvem naturalmente certos domínios – a fala que resulta do processo biológico de aquisição da linguagem maternal onde a criança está inserida.

No caso de estratégia de desenvolvimento da competência escrita, pode dizer-se que, o ditado, apesar ser o processo secundário de aprendizagem para além da oralidade, é uma ‘velha personagem, mas é uma nova roupagem’, por isso o seu processo de aprendizagem é muito lento, trabalhoso e que se consegue ao longo do tempo através de estratégias que possam mobilizar competências linguísticas de alunos. Torna-se, por isso, a mais valiosa estratégia no processo de ensino e aprendizagem de escrita, tem importância no processo da aprendizagem das línguas modernas, e permite a evolução de compreensão e interpretação no desenvolvimento das outras competências linguísticas em diversas matérias. Para além da escrita, é uma estratégia de percurso essencial, associada à capacidade de leitura de alunos (Duarte, 2000).

Tradicionalmente, o ditado assenta em aprimorar a capacidade de escrita e de leitura, pois a sua aquisição resulta na insistência permanente, no conhecimento visual das palavras, e implica conhecimentos linguísticos, ortográficos, caligráficos e de convenções propriamente dita da escrita (Sousa, 2014). O objetivo desta técnica é tornar os alunos

cada vez mais competentes no domínio de escrita e de leitura através de atividades que motivam a ação psicomotora e o modo operacional que deve ser bem trabalhado quer na sala de aula quer ainda em trabalho de casa. O ditado é tido também como o indicador principal de avaliação de toda a aprendizagem que está em volta do sujeito, pois ele permite classificar o ritmo do sucesso de aprendizagem para permitir formular outras estratégias para que o aluno ao fim de ação pedagógica tenha um bom rendimento escolar, principalmente na escrita, isto é, deve, para isso, o professor considerar o erro como indicador na formulação de novas metodologias para um rendimento escolar sustentável. Para Pereira & Azevedo (2005) tornam-se fundamental,

considerar o erro significativo, que merece o máximo de atenção, porque a sua análise é suscetível de revelar o que constitui obstáculo para a criança, o processo de pensamento da criança, resultando provavelmente da aplicação inadequada num dado contexto de uma regra válida noutra situação, de uma hipótese inadequada ou manifestando a existência de uma representação não conforme ao sistema e não como algo que aconteceu por acaso ou como consequência de preguiça, desatenção, má vontade, etc. (Pereira & Azevedo, 2005, p. 85).

Trata-se de ajudar os alunos a mitigar os erros de escritas que apresentavam, e no sentido de proporcionar e agrupar conhecimentos essenciais para que possam produzir frases coerente, corretas e legíveis ao longo da atividade pedagógicas. Chagas (1979) entende que, ao ensinar a escrever através do ditado, é importante reconhecer que se estimulam outros conhecimentos, como a audição e articulação, recitação, resumo, composição, tradução, interpretação e ao mesmo tempo o aumento da capacidade lexical, morfológica, semântica e sintática (Chagas, 1979, p. 342).

Neste sentido, sublinha-se ainda o papel dos professores nas salas de aulas, os quais devem criar situações problemáticas que envolvam a escrita, descobrir aspetos sempre novos de cada letra que não seja de domínio dos mesmos, isto é, repetir sempre as atividades para poder dar o valor e o significado da atividade com o intuito de identificar os erros que cada aluno vai cometendo ao longo da aula para que o possa corrigir.

O ditado tradicional é o mais relevante no processo de desenvolvimento de escrita, porém, há também vários tipos de ditados que enveredam na aprendizagem da escrita e promovem outros domínios, tendo como base a avaliação das modalidades que previamente privilegia, ou seja, que a preparam na habilidade que se pretende desenvolver, suscitando o registo escrito segundo o contexto. Sousa (2014)<sup>14</sup> descreve os

---

<sup>14</sup> Cf. Sousa (2014), documento online consultado em 19/9/2019.

seguintes ditados: ditado a pares – distribui-se um texto truncado a dois alunos de modo a que um tenha a parte que falta ao outro. Cada um dita a sua parte e no final o texto fica reconstruído. Os alunos confrontam e corrigem as respetivas fichas; autoditado – o aluno memoriza um pequeno texto, um trecho ou um conjunto de palavras e depois escreve-o sem recorrer ao texto fonte. Depois do exercício o aluno volta ao texto fonte para conferir o texto escrito; ditado no quadro – o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzi-lo sem copiar. É, com frequência, utilizado para palavras que constituam problemas (por exemplo, a regra de *m* antes de *p* ou *n*), ataques ramificados (*pl*, *bl*, *tr*, *gr.*); ditado negocial – é uma modalidade em que, numa primeira fase, o aluno escreve sozinho e, numa segunda fase, os alunos a pares ou em pequenos grupos confrontam as escritas de cada um, negociando a partir de variantes de uma mesma palavra a forma ortograficamente correta. Nesta modalidade observa-se uma interação focada e a emergência das concepções dos alunos, efetivando-se uma explicitação das estratégias usadas em diferentes situações para escrever a boa forma. Na fase seguinte o professor modera a discussão em que os diferentes grupos apresentam as variantes consideradas corretas, explicitando o raciocínio subjacente. Finalmente, a partir dos argumentos usados pelos alunos, o professor conduz o grupo à escrita das boas formas, destacando explicitamente as estratégias que auxiliam em cada caso na resolução do problema (Sousa, 2014, p. 119).

Segundo Carvalho (2009), no ensino da escrita pode usar-se também, como estratégia de promoção da escrita, os seguintes ditados: silencioso, do texto e de palavras. O ditado silencioso afigura-se em o aluno realizar as atividades orientadas, isto é, escrever o nome da figura representada no manual; o ditado do texto – o aluno escreve o texto que foi ditado pelo professor; finalmente, o ditado de palavras baseia-se em que o aluno escreva as palavras ditadas tendo em consideração as dificuldades que precisa ultrapassar. O ditado, como se referiu, é um exercício de fácil motivação, desde que se sigam os pressupostos para estimular as habilidades do aluno e fazê-lo acreditar que o seu domínio depende do seu empenho; ademais, depende, fundamentalmente, do estilo de aluno a que se destina e as circunstâncias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, o ditado tradicional, por ser um dos mais antigos exercícios praticados nos estudos das línguas modernas, continua, ainda assim, a ser uma das mais profícuas estratégias na potencialização não só no domínio da escrita e da leitura, mas também no

melhoramento da ortografia, da caligrafia e da fala (cf. Cassany, 2004; Vivas, 2006; Surth, 2012; Wilkinson & Nadeau, 2010).

No mesmo segmento, Cany (2004) apresenta dez modelos de ditados no desenvolvimento da escrita; pela pertinência do nosso estudo, escolheu-se três em função do público-alvo:

- ❖ Ditado de secretária – Este ditado consiste em ditar um texto de uma só vez, ao mesmo tempo que é pedido aos alunos que escutem, que tirem o máximo de apontamentos que conseguirem para, posteriormente, em grupos serem capazes de reconstruir o texto. Neste caso, trabalha-se a compreensão do oral, a memória e a capacidade de escrever notas e a partir delas reconstruir o texto ouvido.
- ❖ Ditado coletivo – Este ditado está a meio caminho de uma “redacción libre”. É um ditado criativo, construído por toda a turma a partir de um tema que pode ser proposto pelo professor ou pelos alunos. Este processo é repetido o número de vezes necessário, de modo a que todos os alunos possam passar pelo processo. Ao professor cabe ir corrigindo os erros sintáticos, morfológicos e o léxico antes que os alunos escrevam.
- ❖ Ditado em grupo – Para este ditado é necessário escolher um tema, uma frase de início. Depois, todos os alunos escrevem frases sobre o mesmo assunto. Quando terminam, juntam-se em pequenos grupos e cada um dos elementos deve ditar ao restante grupo as frases que escreveu. No final, todos corrigem as suas frases utilizando os dicionários e as gramáticas, com a supervisão do professor (Cany, 2004, p. 241).

No entanto, até hoje, nas escolas modernas o ditado ainda é usado como modelo essencial na aprendizagem da escrita, o qual os professores de LP usam como estratégia principal de desenvolvimento da competência escrita. Por isso, a concretização do domínio da escrita não se resume na única estratégia, mas sim importa que os alunos sejam incentivados a realizar mais leituras com o fito de aprimorar todos os aspetos linguísticos e saberes linguísticos, pois todos os saberes passam necessariamente na insistência permanente de ler, ler muito primeiro, para saber escrever depois. Assim sendo, o poder da escrita reside na prática de leitura, pois quem lê muito liberta espaço na memória operativa para as atividades de composição/escrita e multiplica prodigiosamente a aptidão para preservar os conhecimentos; portanto, é concebida como memória artificial, o seu desenvolvimento é acompanhado com as ações que estimulam a capacidade para organizar a escrita. Entretanto, a hipótese assenta no facto de a escrita admitir que a função primária é a da comunicação, a escrita é facilitadora e libertadora e da satisfação intelectual que reforça, justifica e impele os outros conhecimentos da língua.

## **Capítulo II - Do conceito de L2 à perspectiva do ensino do PL2 na Lunda-Norte**

Neste capítulo, com base na literatura existente, vai proceder-se a uma caracterização do português no sistema de ensino angolano, em particular na Lunda- Norte, partindo dos conceitos de L1 e L2, da sua história universal, e em particular a conceção do PL2 em Angola, delimitado ao período pós-independência. Associado ao conceito de L2 estará o de língua oficial/ língua nacional pela sua importância e dimensão, quer na esfera política, administrativa, quer da educação e ensino no país para o sujeito tenha a felicidade mais natural, tal como refere Platão, na sua obra *As Leis*:

O ser humano (...) é uma criatura doméstica, civilizada e, no entanto, se por um lado, graças a uma correta educação combinada a uma felicidade natural se converte ordinariamente na mais divina e na mais dócil de todas as criaturas, à falta da educação suficiente e bem orientada, é a mais selvagem de todas sobre a Terra. (PLATÃO, 1999, 248).

O ensino do PL2 torna a ser a solução mais acertada e inclusiva para a alma e o corpo do sujeito, para que consiga atingir a beleza e perfeição comunicativas dentro das fronteiras territoriais da língua colonial.

### **2.1. As perceções do Português L1 e L2**

A LP, por fatores históricos, implantou-se em várias partes do mundo a partir do século XV. Em África, à semelhança de Portugal e Brasil, é a LO dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) e de Angola, em particular. Porém, antes da sua adoção como LO e língua de unidade nacional, as sociedades angolanas já tinham as suas LM com seu peso, distinto do que é atribuído atualmente à língua de origem europeia. Hoje, quer as LM, quer a LP são, efetivamente, meios de comunicação ao alcance da maioria dos angolanos<sup>15</sup> e fonte de transmissão histórica e cultural de conhecimento em cada espaço de coabitação. A LP é a língua de oito nações, com estatutos distintos, concretamente nos países que convivem com múltiplas línguas nativas, mas entre elas há uma única língua que goza o privilégio de LO, unidade do discurso pedagógico, de escolaridade, da administração e de comunicação com o exterior (Coge, 2016, p. 1). Para Mateus (2008), a LP “é a língua de tradição onde sobrevivem as memórias dos povos que

---

<sup>15</sup> Segundo o resultado do censo populacional de 2014<sup>15</sup>, em Angola regista-se uma explosão demográfica de mais 28 a 30 milhões, cuja população é maioritariamente jovem.

a têm como seu instrumento de comunicação e a aceitam como parte essencial do seu património coletivo” (p. 3).

Coge (2016) enfatiza que, pelas razões acima aludidas por Mateus (2008), o português tornou-se uma das línguas veiculares à escala mundial, sobretudo em África, cujos países a têm como LO, mas, tal como na Ásia, o seu estatuto é de LS. Leiria (1999)<sup>16</sup> acrescenta:

De facto, é nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa que se encontra a maioria parte dos falantes de PLS. O que não significa que, nesses países, não haja um certo número de pessoas que a desconheça completamente ou, para quem, tal como a maior parte dos portugueses e brasileiros, ela é L1 (Leiria, 1999, p. 1).

Em Angola, passou a ser politicamente língua nacional, porque estabelece uma política linguística centralizadora que prevê, no interior da norma nacional, um nível de língua cultural e elementar sobre o qual se baseia a escolarização de massas<sup>17</sup>. Esse atributo de ‘língua nacional’ é ideológico e contém a oposição entre o de ‘língua nativa’, que podem ser definidos apenas em termos políticos, históricos e socioculturais, e não em termos intrinsecamente linguísticos (Coge, 2016). Solla (2009) explica o entendimento sobre a Língua Portuguesa como Língua de Unidade Nacional: “A função de língua de unidade nacional é um aspecto particular atribuído à Língua Portuguesa. Está relacionada no nosso país com possíveis conflitos etnolinguísticos se uma das línguas nacionais assumisse este papel” (Solla, 2009, p. 65).

Não menos repetitivo, para o entendimento que se impõe, é necessário dizer que Angola é um mosaico etnolinguístico desde o estabelecimento dos seus principais grupos tradicionais, muito antes do século XV; Tucokwe (na região centro, nordeste e leste), Bakongo (na região noroeste), Ambundo (centro norte), Ovimbundo (centro sul), Kwanhama(sul), Vanganguela (sudeste), Nianeka (sul, sudoeste), Ovambo (Koisán) (sul, sudeste), etc., classificados em bantu e não bantu.

Passados mais de cinco séculos, após a presença europeia, a LP como uma L2 sobrepôs-se naquelas comunidades, onde coabita com as línguas nativas no ambiente informal e no espaço formal. Segundo Eduardo (2019), com base em Cipriano (s/d), esta sobreposição tinha como objetivo “impedir o desenvolvimento cultural e a modernização das línguas nacionais para melhor servir ao enraizamento da ideologia colonial e para melhor reinar” (Eduardo, 2019, p.35), e como conquista política dos seus estatutos, segundo a Constituição da República, 2010, artigo 19º Línguas: 1. A língua oficial da

---

<sup>16</sup>Cf. Leiria (1999), documento online consultado em 19/3/2020.

<sup>17</sup> Pessoas que tiveram acesso à escola muito tarde, fruto da política colonial, ou seja, as escolas recebiam um número excessivo de alunos no sentido de responder às exigências do futuro.

República de Angola é o português. 2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional” (p. 11). As várias implicações ao nível de contacto levam-na a ser a língua de maior presença no processo de ensino e aprendizagem, na administração, na diplomacia, assim como no seu convívio linguístico.

Após a independência em 1975, do ponto de vista social, até 1977, altura das reformas político-sociais, o seu nível de conhecimento era posto em causa e o seu domínio era uma incerteza. Mesmo assim, estimava-se pela quantidade que num futuro breve pudesse ser uma das línguas mais importante de Angola e asseverava-se ser um instrumento consistente de construção da coesão nacional, da conservação e manutenção da unidade entre angolanos, sendo esta também a perspectiva do então estado angolano.

Deste ponto de vista, apesar de a LP ser considerada a Língua Nacionalizante de Angola não retirou o peso e o estatuto das línguas autóctones na esfera social, pelo facto, como dizem Cunha & Cintra (1998, p. 3), de estas línguas estarem fortemente ligadas à “estrutura social e aos sistemas de valores da sociedade conduz a uma avaliação distinta das características das suas diversas modalidades: diatópicas, diastráticas e diafásicas”.

Por razões similares, o primeiro Presidente de Angola, António Agostinho Neto, dando conta da importância e da posição das LM na sociedade angolana, e face ao fraco domínio da língua portuguesa pelos falantes angolanos, sobretudo ao nível do ensino, recomendara a revisão do seu uso no sistema educativo angolano tendo em atenção os fatores endógenos e exógenos que caracterizavam a sociedade angolana, bem como permitir um domínio aceitável de modo a facilitar a sua inserção na administração:

o uso exclusivo da língua portuguesa como língua oficial, veicular e actualmente utilizável na nossa literatura, ainda assim não resolve os nossos problemas. E no entanto no ensino primário, como provavelmente no médio, será preciso usar as nossas línguas, sem, no entanto, todo o desenvolvimento linguístico, naturalmente, dependerá também da extinção dos complexos e que herdadas do colonialismo (...) (Neto, 1980, p. 34).

Este desafio pressupunha também a defesa das línguas nativas ao reconhecer<sup>18</sup>, no Instituto Nacional de Línguas, a necessidade de serem “objeto de estudo e investigação científica aplicada [...], promoção e a sua utilização a curto prazo como veículo de conhecimento em matéria de alfabetização”. Porém, às línguas nativas desde sempre – na era colonial, foram proibidas o seu uso frequente, ou seja, os assimilados não as deveriam

---

<sup>18</sup> Extrato do discurso proferido aos membros da União dos Escritores Angolanos em 1977.

falar, a não ser a imposta (a Portuguesa). Segundo Mingas (2000), “era proibido aos assimilados e respectivas famílias falar outra língua, à excepção da língua portuguesa” (Mingas, 2000, p.32). Após a independência, esse grupo de assimilados combateu a estigmatização das LN imposta pelo colono, no sentido de impulsionar o uso, sem preconceitos, das LN quer no ensino, quer no convívio social.

O MPLA, no seu I Congresso Extraordinário, reforçou esta ideia estimulando o desenvolvimento das línguas nativas, com a inclusão do português como uma língua veicular. Enquanto L2, como conceitualizada, levantam-se vários pressupostos na vida social e económica do país que obrigam a uma visão mais ampla, acertada e apoiada por todos os que ditam as políticas de ensino e aprendizagem. Ou seja, que responda ao sistema educativo do país, para um bem coletivo, com base na cultura do aprendente, mesmo que demore (Neto, 1980, p. 35).

Posto isto, a diferença existente entre as duas línguas ainda é considerável, o que faz com que a LP não consiga impor-se de todo no espaço nacional, tal como defende Mingas (2002):

se por um lado, atendermos à diferença estrutural existente entre a língua portuguesa e as africanas; se, por outro, tivermos em linha de conta que a língua e cultura portuguesas [...] não conseguiram implantar-se no seio das grandes massas rurais. Se tivermos presente [...], [...] ao número exíguo de docentes angolanos capazes de ministrar um ensino de qualidade, teremos que admitir que o português não poderá nunca permitir a criança angolana, que tenha uma língua africana como primeira, expressar-se de modo espontâneo nem criar nessa língua, pois criar deve ter como base um domínio total da cultura de origem veiculada pela língua (Mingas, 2002, p.114).

Pode constatar-se que ao pedir que se libasse os preconceitos de uma LM (línguas nativas – doravante LN) e que elas fossem ensinadas nas escolas, “traria maiores vantagens por se reconhecer a influência das Línguas Não Maternas (LNM), o que, por sua vez, permitiria também a adoção de metodologias adequadas ao ensino L2, assim como pela formação de professores para mudanças” (Gaspar, 2012, p. 88). Essa visão é partilhada por alguns autores, que versam sobre o português sobretudo falado e escrito em Angola, aconselhando que se reflita e se opte pelo seu ensino e aprendizagem tendo em conta os instrumentos de ensino disponíveis. Ou seja, refletir sobre a literatura que é usada, confrontando a norma padrão (ideal), que, por vezes, é oposta ao real e ao ambiente onde se realiza, como se realiza, o que é ensinado e qual é a finalidade desta realização tendo em atenção as características do aprendente (Gaspar et al, 2012; Adriano 2014 e Eduardo, 2019).



Costa (2015) afirma que:

O estudo das línguas nacionais é incontornável porque, em termos de protecção do património científico, cultural e histórico, elas constituem uma das poucas heranças que ficaram depois da chegada dos europeus, juntamente com a Língua Portuguesa (Costa, 2015, p.2)

Percebe-se aqui que o português goza de dois estatutos (L1 e L2), por ser mais usada pelos angolanos. Daí ser a língua nacionalizante e não nativa, pelo facto de parte dos angolanos se identificarem culturalmente com ela. Segundo Eduardo (2019), ainda que se assemelhe ao padrão, há, de facto, uma realidade identitária do português angolano “Porque é cada vez mais na necessidade desta apropriação que brota a reestruturação, ou seja, da imprescindível integração e uso angolano, ditado por certas frações da sociedade, isto é, classes sociopolíticas e económicas para essa realidade” (Eduardo, 2019, p. 61).

Posto isto, retomam-se algumas posições que descrevem o estatuto e a relevância do português no plano nacional, L1 e L2. Na visão de alguns autores, de forma transcendental a língua portuguesa em Angola é assegurada em todos os planos da vida sociopolítico e cultural, sendo que:

A Língua Portuguesa é uma língua histórica e política em Angola. Política porque é a língua unificadora, de ‘língua nacional’, que compreende todos os usos linguísticos praticados pelas novas gerações no plano da comunicação escrita e oral, como objeto digno; histórica porque é aquela que permite conservar, absorver e transmitir os factos históricos que caracterizaram o país, tendo-a como símbolo da cidadania angolana. É cultural porque ajuda a desenvolver o perfil linguístico do indivíduo, constituindo-o possuidor da cultura linguística na qual o sujeito se possa reconhecer (Coge, 2016, p. 1).

Apesar desta constatação positiva do autor, em contexto real, a LP é ainda consagrada e rodeada pelas LN, razão bastante suficiente para que ela seja classificada como L1 ou se justifica e L2 igualmente de forma simultânea devido ao seu uso e domínio - subordinado pelo forte desconhecimento pelos seus falantes -, aqueles que se apropriam de estatuto, quer de LM, quer de LNM, a estes o estatuto lhes serve porque é uma língua que sofre influência e interferência linguística das LN, tal como defende Barros (2002), que é a língua contaminada pelas Línguas Nacionais; por isso tem essa classificação estatutária de L1 e L2 em Angola e, quiçá, noutros cantos do mundo onde possa ter a mesma classificação e valor.

### **2.1.2. Fundamentos históricos do português em Angola como L2**

O presente tópico tem por objetivo analisar o contexto do PL2 em Angola. Trata-se de uma abordagem que suscita ainda muitas dúvidas e controvérsias, sobretudo quando se analisa o seu papel sociolinguístico ou educativo. Segundo Ançã (2013), “a definição L2 não tem sido consensual, porque também não são consensuais as perspetivas utilizadas para a definir” (Ançã, 2013, p. 473). O conceito de PL2 é subsidiário do Português Língua Estrangeira (PLE), eventualmente podendo cobrir campos heterogêneos tais como: Português nos países de língua oficial portuguesa; português em comunidades dos imigrantes; ensino de Português nos grupos de luso-descendentes. Ainda segundo a autora, o termo “L2 ocupa, desde logo, um espaço intermédio entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira com cruzamentos e interceções para permitirem delinear metodologias específicas que vão corresponder às particulares de alunos de LM diferente da língua de instrução” (Ançã, 2013, p. 474).

Como referido acima, o português em Angola não se desalinha dos PALOPs que, por razões históricas, a partir de 1482 – invasões, migrações, viagens marítimas, etc. – pôs-se em contacto com outros povos, repercutindo-se no atual posicionamento.

Não é fácil delimitar uma língua num contexto onde a mesma já exerce os estatutos de L1 e de L2. Parte-se do pressuposto de que o estatuto de uma língua é atribuído, linguisticamente, pelos falantes, isto é, pelo uso (falado e escrito) e, socialmente, sendo a mais prestigiada entre as várias línguas e, com isto, o veículo de comunicação no ensino e nos meios de comunicação social.

À semelhança de outras comunidades, em Angola, a língua adquirida nos primeiros anos de vida é designada por L1 desde que seja usada no convívio familiar, que seja a primeira de socialização, de descobrimento e de participação na sociedade. Por esta razão, se um indivíduo é detentor de uma L1 e se muda para um contexto diferente onde vai ligar-se a uma nova língua de comunicação diferente da do seio familiar, adquire a sua L2. Caso não tenha contacto com a L1 poderá perdê-la e a L2 será a sua L1 por haver maior proficiência na L2. O mesmo ocorre numa sociedade quando as línguas locais são subalternadas por uma língua imposta e adotada. A frequente imersão na L2 pode fazer desta a língua prioritária desta sociedade. É nela onde se exprime a vida de outros povos, é a nossa herança, tal como disse Amílcar Cabral: “o português é uma das melhores coisas que os tucas nos deixaram, porque a língua não é prova de nada mais senão um

instrumento para os homens se relacionarem uns com os outros; é um instrumento, um meio para falar, para exprimir as realidades da vida e do mundo”<sup>19</sup>.

Ora, entende-se a partir daí que se a classificação de L1 e L2, de certo modo, reside essencialmente na ordem de aquisição biológica, por outro, é o uso que em certos casos determina efetivamente o domínio da L1 e o estatuto sociopolítico da L2 (Teixeira, 2011; Xavier & Mateus, 1990). Logo, o facto de a LP ser a língua da maioria dos falantes em Angola, não significa que seja dominada por ela e, por conseguinte, ser classificada como a sua L1. Acontece, porém, e em muitos casos, que o indivíduo pode não falar uma outra língua além da sua LM e entender a LO por imersão, convivência e interação dinâmica no mesmo ambiente sociocultural.

Desde logo, o falante pode aprender a sua L1 e não obter o domínio desejado, como acontece em certos casos em Angola. Ou seja, assiste-se a uma alteração estatutária das línguas decorrente da função e das circunstâncias sociolinguísticas da pessoa, do seu grau de domínio e, até mesmo, de um certo sentimento de pertença/influência linguística e cultural. Por isso, entende-se e partilha-se aqui a ideia de que a caracterização da L1, torna-se possível mediante a consideração de muitos fatores, como os mencionados acima. Logo, a classificação de uma língua como L1 ou L2 não está condicionada simplesmente à ordem de aquisição, como também aos fatores que relevam a função da língua para uma determinada pessoa, dependendo, deste modo, das circunstâncias exógenas e endógenas, como foi adquirida. Barros (2002) afirma que “as crianças em angola aprendem o português como língua segunda, excetuando nas cidades de Benguela e Lobito (...); na cidade de Luanda o português é a língua primeira da maior parte dos jovens da capital” (Barros, 2002, p. 54).

Ideia semelhante é defendida por Daniel (2017, p.16), que destaca que em Luanda “72% dos estudantes tinham o português como LM, em Luanda a língua portuguesa vem crescendo no número de falantes, tanto como L2-LE”. Ainda assim, num “Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e as suas implicações no ensino do Português”, Arsénio (2013) aponta nessas zonas que o Português tem traços de LM, pois a maioria da população, ou seja, mais de 63% apresenta o Português como língua materna, num movimento que se afigura crescente, em relação ao das línguas nacionais” (Arsénio, 2013, p.188).

---

<sup>19</sup> Amílcar Cabral, “Resistência Cultural” (1979, p. 51).

Paralelamente já exposto pelos autores, entende-se LM como aquela em que o sujeito nativo tem o melhor domínio da sua estrutura gramatical, e que lhe permite comunicar sem desvio da norma estabelecida (padrão) e não como os falantes angolanos se apropriam de LM mas apresentam um domínio dúbio que choca com o perfil linguístico dos mesmos, pois estes ao realizarem a LP, a sua passagem não se faz pacificamente, nem de uma forma sólida, pois nota-se um processamento híbrido da LP, ou seja, de modo irresponsável e leviano (Gaspar, 2012).

Hoje, o português, ao gozar os vários estatutos (LO, LV, LT, de plurifuncionalidade e de LUN), é o que faz por vezes confundir o entendimento ou a conceitualização do termo L1 e L2 no seio de falantes angolanos, enquanto, no mesmo contexto, pode gozar o estatuto de LE (Gaspar et al, 2012). Entende-se aqui que a conceção do PL2 está relacionada com o domínio da norma europeia. Ou seja, o estatuto sociocultural e económico leva a uma exposição a um português real (híbrido) e não a um português ideal (nativo europeu). Pelo menos, a literatura consultada já dá conta de um português real no contexto e do ideal, ainda muito desfasado da realidade angolana. Costa (2015) advoga que,

hoje, o Português em Angola transformou-se numa “língua nova”, com sotaque próprio, diferente do de Portugal e do Brasil; recorre constantemente a unidades lexicais e expressões (...) de outras Línguas angolanas, sobretudo quando quer expressar factos ou realidades socioculturais que o Português não possui e, às vezes, em determinados tipos de discursos, quando quer produzir efeitos estilísticos, dando ênfase a determinada expressão (Costa, 2015, p.58).

É justamente aquele quadro que leva Undolo a reconhecer que o “nível de conhecimento do português pelos falantes angolanos em relação à norma europeia é muito reduzido, mesmo em atos administrativos ou formais, o que permite um processo de institucionalização do PL2 em Angola” (Undolo, 2014, p. 283). A conceção do PL2 em Angola, está associada, direta ou indiretamente, ao grau de contacto e de partilha de um mesmo espaço geopolítico com diferentes línguas bantu onde diferentes estratos sociais e etnolinguísticos criam inevitáveis interferências no seu uso. Como se pode calcular, isso deve-se à pouca exposição à variedade europeia.

Naquela perspetiva, Zau (2005) advoga a necessidade de um estudo científico mais apurado sobre o Português falado em Angola e a tomada de posições em relação à variedade que permite aos falantes angolanos criarem “laços identitários” (Zau, 2005, p.55), o que leva o autor a admitir ser

cada vez mais recorrente o apelo à valorização da diversidade linguística, ao permitir o reconhecimento da identidade linguística de cada sujeito, a par do seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Em sentido contrário devem apontar as baterias contra a glotofagia, tendo em conta a relação semântica que mantém com o fenómeno da morte de línguas (Zau, 2011, p. 31).

Efetivamente, o português, estando eivado de fatores endógenos e exógenos, levanta a necessidade do seu uso como L2, no sentido de se minimizar as dificuldades decorrentes do seu domínio, porque, até certo ponto, as competências dos falantes cultos revelam também o uso do português híbrido (variedade angolana), cuja classificação não foge do PL2. E, pelo que tudo indica, é neste âmbito que Eduardo (2019) analisa a questão levantada por Leiria: *Português em África ou Português de África?*

Hoje, torna-se realmente uma reflexão e um desafio ao mesmo tempo, agora virada à nacionalização ou à normalização, pois o português cá, é um produto europeu inacabado em relação à cultura angolana e, à medida do tempo, conquista a sua afirmação, por isso ser um “estado de uma perfeição de imperfeição” (Eduardo, 2019). Daí ser uma responsabilidade e obrigação, ao nível local, salvar tudo aquilo que ainda é suscetível de ser salvo, para as futuras gerações mesmo vivendo em contextos adversos de multilinguismo (Costa, 2015). Até aqui, a literatura indica que é o caminho a estabelecer tendo em conta a peculiar situação geo e sociolinguística. Trigo (2007), citado por Chicuma (2019), esclarece que

A Literatura Angolana, a partir daqui, entregar-se-á, por assim dizer, à construção de uma língua nova, também ela angolana. Os escritores angolanos da Cultura roubam a língua ao colonizador para fazerem dela a sua própria arma de luta contra o sistema colonial. Roubam-na, transformam-na, angolanizando-a de tal forma que o seu proprietário original quase já não a reconhece (Chicuma, 2019, p. 54).

Ainda assim, ao verificar-se o confronto direto entre as LN e o Português, em quase todos os contextos de uso, os hábitos e os costumes são partilhados mutuamente, o que por vezes até dificulta a assimilação daquela que é a mais prestigiada. Todavia, no contexto escolar, assunto a desenvolver no ponto a seguir, o ensino de L2 aos alunos com diferentes L1 tem desembocado no desenvolvimento linguístico e na inclusão social que passa pela comunidade escolar. Porque um dos “objetivos principais da escola para com os alunos de L2 visa proporcionar-lhes uma capacidade de conhecimento da língua em uso” (Leira, 1999, p.5), quando, antes, Irene (1985), por razões culturais defendera uma posição oposta: “é como língua estrangeira que ela terá de ser tratada do ponto de vista

da metodologia e das técnicas do ensino nas várias fases da sua aprendizagem” (Irene, 1985, p. 209).

Em síntese, o PL2 em Angola, a LP, apesar dos vários estatutos de que beneficia, segundo Barros (2002), “ essa mesma língua, em alguns casos, é contaminada por interferências das línguas nativas”, daí que não é de todo que a LP é L1 em Angola, apesar de alguns autores defenderem que o Português é uma língua confinada às capitais do país e províncias como L1, pois não é consensual esse posicionamento tendo em conta vários fenómenos linguísticos que caracterizam quer a LP, quer as LN; por esta razão, não se descarta a hipótese de ter estatuto quer como L2, quer LE em Angola olhando o seu espaço sociopolítico e os seus falantes -, o estatuto e o prestígio de qualquer depende dos seus falantes.

Por extenso, e dada a realidade plurilingue angolana, sendo Angola um Estado-Nação<sup>20</sup>, no caso, a expressão PL2 engloba toda a língua que não pertence ao património cultural do Estado-Nação, independentemente do facto de a língua em questão ser ou não ser praticada pelos cidadãos deste Estado. Neste sentido muito preciso, visto todos os pressupostos de classificação de L1 e L2, concretamente o tópico, por mais que ela seja ou não maioritária/falada, em Angola é seguramente, L2, segundo Zau (2002), cerca de 70% da população fala diversas línguas nativas -, de origem bantu (não sendo de discurso pedagógico ou de ação administrativa, não são por isso oficiais), de entre a LO, o português, 30% dos falantes têm o português como LM.

### **2.1.2.1. A conceção do PL2 em Angola**

Sendo uma língua de origem europeia, o português é, por conseguinte, a LO dos países africanos de expressão portuguesa. Em Angola, no quadro da sua historicidade, retomam-se e analisam-se aqui os conceitos de L1, L2, LO e LE aplicados ao ensino do português por se acharem necessários para a compreensão do comportamento dos seus falantes no contexto sociocultural e, em particular, de ensino.

Na sua conceptualização, a língua pode apresentar vários estatutos no mesmo espaço sociolinguístico; LM/L1, L2, LE, LO, e funcionar para os outros falantes como uma língua nacionalizante. De acordo com a literatura, quando se utiliza a L2, implica uma generalização dos conceitos (Sousa, 2013), o que provoca alguma confusão na

---

<sup>20</sup> Cientificamente, ainda é um conceito discutível, não obstante alguns políticos defenderem que Angola é um Estado-Nação.

classificação das L1, L2 e LE. Aqui, o uso estará simplificado em LM/L1, LNM/L2 e LE sempre que o contexto o exigir.

Hodiernamente, o conceito de LM/L1 é cada vez mais controverso entre os autores devido à dinâmica e transversalidade científica que o mesmo encerra. Vários teóricos no âmbito do ensino e aprendizagem da L2 apresentam posições díspares sobre o assunto; uns reservam o termo para situações de aprendizagem no meio familiar, e fala-se de aquisição da LNM quando esta se adquire numa altura em que já se possuem os elementos mais básicos e fundamentais da primeira, ou primeiras línguas, embora se tenha em conta as fronteiras entre o “bilinguismo consecutivo” para classificar as duas línguas na primeira infância. Segundo Munoz, por questões de objetivos, por meio em que ela se aprende, formal ou informalmente (a escola, ou uma instituição educativa de qualquer nível que pode proporcionar uma aprendizagem semelhante à de L1), por questões de domínio (Munoz, *et al.* 2011, p. 12).

David Crystal, no *Dictionary of Linguistics and Phonetics* (s/d), diz que o termo LM é aplicável à aprendizagem inicial até aos 5/6 anos, registando o termo “*native speaker*”, traduzido em português «falante nativo», para designar o indivíduo que, tendo na infância adquirido uma língua particular (p. ex., o Português), possuindo, para o efeito, intuições e os juízos mais seguros sobre o funcionamento da mesma. Há também pessoas que conseguem falar uma L2 como se fosse a L1, e outras que aprenderam duas ou mais línguas na primeira infância.

Sendo certo que o conceito PL2 é cada vez mais polémico, urge a ideia de que quem não a domina como deve ser não deve apropriar-se dela como língua materna mesmo que seja a primeira do indivíduo, mas sim como L2. Ou seja, “a circunstância em que se fala determinada língua” é, ao nosso ver, a condição *sine qua non* para se determinar “a sua classificação de LM ou LNM” (Daniel, 2017, p. 39), porque este “precisa de aprender todas as regras básicas da gramática de forma gradual e as intuições linguísticas quanto à forma e uso para poder produzir sentenças comunicáveis e perceptíveis (Xavier & Mateus, 1990, pp. 230-231), o que não se verifica com o nativo que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui *inputs* gramaticais e precisa de desenvolvê-las de forma natural no espaço escolar ou em casa, pois “as regras gramaticais já lhe são conhecidas” por convívio e “partilha de maneira inata”, o que faz com que cometa poucos erros na comunicação sobretudo na fase de crescimento / desenvolvimento das suas faculdades. Paralelamente, é também imprudente ignorar a

ideia de uma teoria condutivista - dentro de uma hipótese de análise contrastiva que recalca os pressupostos fundamentais no ensino do L2 em oposição à L1. Alvarez<sup>21</sup> defende que

[...] ao aprender uma L2 o indivíduo tende a transferir as formas e significados da L1 e [que] as dificuldades ou facilidades de aprender uma língua e consequência directa das diferenças e/ou semelhanças que existem entre a L1 e a L2 (Alvarez, 2006).

Por exemplo, no *Dicionário de Termos Linguísticos* de Xavier & Mateus (1990), a LM é definida como “a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso” (Xavier & Mateus, 1990, pp.230-231). Já numa perspectiva ordinária e de vantagem cognitiva, em relação às outras línguas existentes no mesmo espaço cultural, percebe-se também este posicionamento no estudo de Mendes:

“designa-se por língua materna aquela que é aprendida em primeiro lugar na ordem de aquisição. Está em vantagem em relação a todas outras, pois é adquirida no momento mais favorável: no berço e põe em jogo as capacidades memoriais mais fortes, beneficiando de maior elasticidade (Mendes, 2007, p.19).

Esta designação, por exemplo e de modo geral, não se encaixa nos PALOP face às suas especificidades linguísticas em relação à LP. Esbarra-se, frequentemente, com o facto de a maioria dos falantes não ter o português como uma LM. Assim sendo, por vezes, o termo é usado como equivalente exato para classificar e designar os falantes cuja LM não é a língua de instrução, mas sim uma L2 que é a LO de um país (Tavares, 2007), em função dos objetivos específicos do processo de ensino e aprendizagem. É nesta vertente que se enquadra o conceito de LM, segundo o autor, como uma “língua em que, aproximadamente até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturar e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida” (Tavares, 2007, p. 5).

Apesar da sua alusão maternal, nem sempre coincide com a língua da mãe, tão pouco com a L1 que o indivíduo aprende, não sendo necessariamente uma única língua. Opostamente, Ançã (2003) reafirma dizendo que: “Este contacto, que se integra numa educação à língua e à linguagem, permite uma consciencialização efectiva das línguas e culturas maternas” (Ançã, 2003, p.181). De modo genérico, a LM é a que se aprende primeiro, em casa, no círculo familiar, na comunidade mais próxima. Portanto, pode

---

<sup>21</sup> Cf. Alvarez, M. L. O., A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. Disponível em [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100039&script=sci_arttext). Consultado em 4/4/2020.



inferir-se destes autores que a LM é aquela que se adquire pelos nativos de um país, teoricamente monolíngue, onde a língua acumula o estatuto de LO, língua do currículo escolar, da administração e veículo de cultura desde que esteja em contacto com as outras que dificultam a aprendizagem (Stern, 1983; 1991).

Em oposição ao conceito de L1, o de L2 exige uma específica relação política, cultural, literária, histórica, de aprendizagem, etc. A L2 é, por definição geral, uma LNM, com identidade linguística e cultural distinta da L1; por isso, toda a língua que não seja a primeira é sempre uma língua estrangeira para um falante. Ela, L2, predomina numa comunidade onde é adotada e reconhecida por necessidades comunicativas administrativamente justificáveis (Ançã, 1999; Cuq, 2003). O número de indivíduos que domina uma L2 tende, geralmente, a ser equiparado ao dos falantes da LM, numa hierarquia das línguas mais faladas numa determinada sociedade.

Entende-se quer por L2, quer por LE, línguas não de primeira socialização, e muitas vezes a segunda a nível do domínio, correspondendo a línguas e culturas dos outros. Contudo, por várias razões apropriámo-nos delas como se fossem nativas, resultando daí um certo grau de dificuldades em aprendê-las.

Na aprendizagem da L2 o falante não nativo apresenta dificuldades de vária ordem (lexical, sintática, morfológica, semântica, etc.), adicionadas aos fatores sociais, culturais e extralinguísticos. Na maioria dos casos, há a preocupação de selecionar palavras apropriadas ao contexto, fazer muito exercício mental para poder exteriorizar o seu pensamento, demorar muito para perceber certos termos de um falante nativo, pois este entende de forma natural, o não nativo tem capacidade lexical muito reduzida. De acordo com Stern (1983), a L2 deve designar a “aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função e estatuto de maior relevância na socialização e aprendizagem de conhecimentos científicos, cívicos, culturais, étnicos, e até de ação administrativa e pedagógica” (Stern, 1983, p. 1991).

Semelhante posicionamento é assumido por Teixeira *et al.* (2011), que defende a utilização do termo para “classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não materna dentro das fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida, por exemplo como língua oficial (...)” (Teixeira *et al.*, 2011, p. 45). Em todos os casos, a L2 designa o lugar linguístico privilegiado entre todas as línguas usadas pelo indivíduo, o que faz com que tenha a ver muito mais com o estatuto. Nesta ótica, Ançã reserva este termo para os casos de uso da língua no país de acolhimento ou a LO do seu país, desde que uma das duas não seja a sua LM, reconhecendo, por outro lado, o estatuto da língua como o

principal aspeto a considerar; L2 é LO e escolar, enquanto LE é apenas espaço da aula de língua. Contudo, o estatuto é decorrente de fatores como o afastamento da LE e L2, maior/menor imersão, contexto/situação, motivações, finalidades para o seu uso, o que faz cruzar o “espaço de L2 com o da LM” (Ançã, 2002, p.61). Enquanto isso, Leiria (1991, p.1) defende a aplicação do termo para caracterizar o seu uso “dentro de fronteiras territoriais em que ela tem uma função reconhecida”.

Para Ançã, o termo L2 aplica-se à LO e escolar que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança num contexto em que a língua-alvo é a LO. É entendida ainda, a seguir à LM, como a melhor que se domina, tendo um significado próprio e um estatuto privilegiado conforme o país (Cuq 2003).

Como foi analisado, é a existência de “características particulares” (Cuq, 1991, p.109) que leva à ideia de que uma LE pode tomar o estatuto de L2. Apesar de não ser o foco, e dada a relação implícita com a L2, também se conceitualiza aqui o termo LE por uma questão de clareza. A expressão LE é vista na perspetiva de classificar a aprendizagem e o uso de uma língua num espaço onde não tenha qualquer estatuto sociopolítico (Leiria, 1991, Teixeira et al., 2011). Ançã (1999) assume que a LE goza de uma situação particular, pois esta confunde-se frequentemente com a L2, por terem em comum o facto de não serem línguas maternas dos falantes e com certos fatores: por um lado, que lhes afastam dentro do sistema de educação e em função dos objetivos específicos do processo de ensino e aprendizagem dos falantes; por outro, lhes unem dentro do mesmo espaço sociocultural.

Quanto à diferença entre as duas designações (L2 e LE), a literatura mostra que “assentam em tradições disciplinares e são desencadeadas por motivações diferentes” (Sousa, 2013, p.373). Segundo o autor, enquanto na L2 se destaca o “objetivo de o aprendiz vir a atingir um domínio da língua-alvo como se fosse nativo ou quase nativo, tirando o partido da comunicação interativa em contextos adequados, isto é, no ambiente de imersão que propicia a tal aprendizagem” (Sousa, 2013, p. 373), na LE, Kramsch (2002) admite que é dependente essencialmente do ensino. A sua aprendizagem subordina-se a um modelo diferente do falante nativo. Ou seja, consiste numa aprendizagem formal em que se observam habitualmente as regras gramaticais com maior exigência. Para Zau (2011), aquelas diferenças existentes nas L2 e LE têm motivado frequentes discórdias, ao terem em comum o facto de não serem LM dos falantes. Não obstante, o autor entende que a LNM é designada também por LS ou LE.

Do exposto acima, entende-se que, à semelhança da L1, a L2 também pode ser aprendida tanto no processo natural quanto por via de uma forte interação entre os falantes. Pelo que tudo indica naqueles posicionamentos, a falta de consenso surge, em grande medida, quando se verificam os critérios relacionados com o nível de proficiência e com os objetivos da aprendizagem. Grosso modo, parece existir uma tendência para a “estabilização” na indefinição / definição de L2 e LE. O entendimento generalizado é de que, quer na L2, quer na LE, ocorram processos semelhantes de aprendizagem, em que a análise da L2 e da LE é vista como manifestações distintas de um mesmo fenómeno. Todavia, ambas não significam necessariamente a mesma coisa, tendo em conta os vários contextos e circunstâncias de aprendizagens. A L2 é uma língua que resulta de fatores contextuais de uma sociedade: linguístico, cultural e político. Daí ser confundida com a LE, o que Kramsch (2002) admite serem questões de objetivos idênticos no ensino e aprendizagem das mesmas, em geral.

#### **2.1.2.2. Perspetivas de ensino do PL2**

Aprender uma L2 é dominar as suas estruturas fundamentais como o vocabulário de base, a fim de poder aumentar construções linguísticas para que a comunicação seja a mais desejada. De acordo com o *Dicionário Universal de Língua Portuguesa*, da Texto Editora (1999, p. 599), ensinar é uma arte que se apoia na *didática* ou na “ciência auxiliar da pedagogia, relativa aos métodos mais apropriados para promover a aquisição de uma noção ou técnica” Ou seja, “ensinar é transmitir conhecimentos e competências<sup>22</sup> para que a pessoa tenha destrezas fundamentais da língua em questão”. Paralelamente, ensina-se a L2, com o objetivo de o aluno dominar os cânones fonológicos e morfossintáticos que regem os padrões linguísticos de maneira que saiba comunicar-se de forma livre, espontânea e autónoma – recebendo e enviando mensagens – como se faz através da L1, ou seja, capacitar os alunos de *inputs* que lhes facilitem realizar o processo comunicativo de forma eficaz e eficiente em qualquer situação em que esteja inserido (Madeira, 2008).

No contexto angolano, o ensino e aprendizagem da PL2 assentam no facto de existir um ambiente de heterogeneidade sociolinguística, isto é, contextos de plurilinguismo, bilinguismo e monolinguismo, cujos “níveis de sucesso escolar, capacidade de exercício

---

<sup>22</sup>Cf. *Dicionário Língua Portuguesa* (2009, p. 635).

dos direitos de cidadania”, indica Undolo (2014, p. 288), estão condicionados ao seu estatuto sociopolítico. É este ambiente que leva outros autores a defender a orientação da aprendizagem na perspectiva de L2, uma vez que este sistema contempla as faces e as necessidades concretas, assim como as didáticas dos angolanos (Carrasco, 1988, Gaspar, 2012, Adriano, 2014, Eduardo, 2019).

Com bases em fundamentos (Constituição da República, 2010) e nos objetivos específicos de aprendizagem (LBSE, 2001, programas, currículos), há a necessidade de se adotar uma orientação curricular virada para o ensino em PL2 (Gaspar et al 2012, Ima-Panzo, 2014), pois, sente-se que é uma exigência do contexto de modo que a sua metodologia possa elevar o nível sociocultural, por existirem classes sociais que fazem o uso da LP sem a devida correspondência ao padrão europeu, enquanto outros, “escritores e professores de línguas, que conseguem atingir o ideal da gramática normativa” (Miguel, 2008, p. 35).

Uma dada atenção ao exposto acima, depreende-se que a forma como é ministrada a LP no contexto angolano não mitiga as lacunas existentes. Logo, não se pode dar ao luxo de que a LP, por mais que seja a fonte de inspiração, por mais que os instrumentos de ensino sejam gizados na norma europeia, nada poderá resolver o problema sociolinguístico. Logo, partilhando as constatações dos antecessores, até agora nota-se que o domínio do português é cada vez mais questionado, pois certo número de falantes de L1 não domina a LO, outros a desconhecem de todo (koisan<sup>23</sup>, por exemplo) em vários aspetos, o que revela que cá a LP não pode ser escolarizada como uma LM, senão como uma L2 (Mingas, 2000, Inverno 2005, Gaspar, 2012, Eduardo, 2019).

Neste mesmo diapasão, Nauege (2015) recalca afirmando que o contexto e a situação sociolinguística são importantes para se aferir melhor como se deve ensinar o Português, uma vez que, à semelhança dos estudos feitos por Carrasco (1988) e outros, conclui-se que há cada vez mais um número maior de falantes de PL2 e de PL1:

o próprio contexto atual permite asseverar que há um número crescente da população de Angola que se está a apropriar do Português como língua segunda, por este motivo e outros, parece razoável que se aborde e ensine o Português como língua segunda, apesar de em contextos justificáveis (áreas urbanas) se possa também ensinar o Português como língua materna (Nauege, 2015, p.16).

Com base nestes estudos e face à situação real, afigura-se uma adequada e desejada abordagem de ensino e aprendizagem do PL2, com base em estudos científicos cujas

---

<sup>23</sup> Grupo etnolinguístico que se localiza no sul de Angola, nas províncias do Namibe e Cunene.

contribuições são uma perspectiva para a sua compreensão. É um desafio que se impõe diante de tradicionais conservadores. Porque a LP deve assumir uma forma própria, que melhor se adegue à realidade expressiva, olhando a sua história e cultura (Undolo, 2014), diante de uma revisão de todos os instrumentos pedagógicos enquanto objetos de comunicação da sociedade angolana. Por essa razão, Quibongue (2013) adverte para a necessidade de se rever os métodos de ensino para se mitigar os problemas de aprendizagem do Português: “O facto de a escolaridade se processar numa língua que não é, para a grande maioria dos alunos, a sua língua materna levanta vários problemas entre os quais avulta o dos métodos de ensino-aprendizagem” (Quibongue, 2013, p.16).

Entende-se que é fundamentalmente por essa razão que se defende o seu não ensino em Angola como LM, salvo a um número residual de falantes cujos pais são portugueses ou tiveram uma infância fora de Angola, para além dos que residem nos centros urbanos (Arsénio, 2013, Nauege, 2015)<sup>24</sup>. Nesta linha de pensamento, está Marques, que reconhece a necessidade de uma adaptação à realidade:

a criança que, ao entrar na escola, se deforma com um mundo novo, no qual tem de se integrar através de um instrumento de comunicação também novo, e que lhe é quase complementam estranho: uma língua diferente da sua língua materna”. “daquele que tem o português como língua materna, pois, “a escolarização em língua materna, mesmo representando uma mudança de vida para a criança, não cria nela qualquer rutura profunda, pois que a escola é uma nova etapa do seu desenvolvimento, o qual é feito através de um instrumento de comunicação que lhe é natural: a língua (Marques, 1983, p. 204).

Para esta autora, o início da escolarização numa realidade cultural distinta “pode gerar inibições, perturbações, e até dificultar o ritmo natural do seu desenvolvimento psicológico, chegando, em alguns casos, a rejeitar a escola” (Marques, 1983, p.207). Esta situação exige, pois, que o problema pedagógico e metodológico seja tratado com a máxima seriedade. Porque, às vezes, a falta de observação desses elementos tem contribuído significativamente para o insucesso escolar e outras patologias no processo educativo. Por isso, caso não haja uma metodologia adequada para mitigar esses problemas “a escola poderá representar uma violência para a criança, na medida em que todo o seu universo psíquico, afetivo e relacional deverá ser elaborado, expresso e comunicado através de um outro código” (cf. Marques, 1983). Mingas (2002, p. 47), comunga desta visão ao entender que, no ato de ensino, a criança melhor compreende na sua L1, em que tem facilidades comunicativas e melhor exprime as emoções, porque o

---

<sup>24</sup> Cf. Nauege (2015).

ensino realizado na base da descontinuidade entre a língua do ambiente social e a da escola pode ter implicações na capacidade de “raciocinar corretamente em qualquer das línguas em presença”, assim como na “incapacidade de raciocinar” nela coerentemente.

Já Ançã (2002) esgrime o seu argumento a favor de uma forte consciência como recurso para além de elementos culturais de origem. Defende, para o caso, a necessidade de “haver uma aprendizagem colaborativa, num conjunto de atividades pedagógicas centradas no aluno para poder construir o seu conhecimento”, em que o docente funcione como facilitador das aprendizagens.

Entre as vantagens e desvantagens, Martins & Pereira (2011) admitem vantagens no ensino centrado no aluno de L2, onde o docente basicamente apoia, mas não conduz a aprendizagem: “promove o pensamento crítico; encoraja os alunos a fazerem escolhas e a correrem riscos; encara os erros como parte do processo de aprendizagem; promove a autonomia de aprendizagem” (Martins & Pereira, 2011, p.59). Corrobora-se aqui com esta perspetiva, no sentido de o seu domínio depender da sistematização dos instrumentos pedagógicos apropriados (livros e professores). De contrário, observar-se-á sempre o fraco domínio da PL2, embora há linguistas que defendem haver semelhanças entre o Português angolano e a norma europeia. Mas é fundamental que se adotem métodos de ensino orientado para L2 no sentido de melhorar o nível de comunicação, compreensão oral, compreensão escrita e interpretativa que se assemelha a um falante nativo LM.

À guisa de conclusão, Zau (2011, p. 64) confirma que o português falado em Angola é uma variedade que “expressa a angolanidade, uma característica enriquecida pelo perfume das línguas africanas, principalmente do grupo bantu que lhe conferem uma sonoridade melódica, contendo, desde já, traços próprios proporcionados de existência autónoma,” e Mingas (2002) enfatiza: “o que se fala actualmente em Angola é uma variante balbuciente do Português de Portugal” – o real com um pouco de sinais mais acentuados ao ideal (Mingas, 2002, p. 47). Daniel (2017) particulariza:

Por sua vez, o PFL tem uma dinâmica diferente do falado nas restantes províncias, ademais, é este o que mais influencia as variantes do português falado no interior, em consequência da presença de muitas outras línguas africanas, nacionais, sino-tibetanas e latinas faladas na capital de Angola, Luanda ganha um matriz linguístico diferente dos demais pontos do país (Daniel, 2017, p. 21)

No entanto, admite-se a opção primária do ensino do PL2 nas escolas porque permite minimizar as consequências decorrentes de bilinguismo subtrativo em Angola. Esta

opção mitigaria o fraco domínio da LP pelos alunos uma vez que é essa a situação da atual maioria dos alunos angolanos. Há que procurar caminhos metodológicos alternativos que permitam o desenvolvimento académico dos alunos que não têm o português como LM. Essas opções deverão assentar na avaliação e reestruturação inicial do currículo desalinhado com o contexto sociolinguístico.

Importa referir que o ensino de PL2 a alunos plurilingues não visa apenas o seu desenvolvimento linguístico, mas também a sua inclusão na comunidade alargada cuja língua de instrução é o português. Sendo uma das necessidades dessa a aprendizagem comunicativa, isso implica um conhecimento de PL2 tanto quanto possível próximo do de um falante nativo, pressupondo também competências metalinguísticas.

Logo, a aprendizagem de uma L2 está mais próxima da aprendizagem de uma LM, com a qual partilha laços de proximidade cultural, política, linguística, social, etc.; a aprendizagem de uma L2 com um estatuto de LO e nacional é autónoma e completa em termos civilizacionais, ela é aprendida de forma ignóbil porque os seus falantes não falam o português ideal (europeu), mas sim o real (angolano, sem contar com muitas regras gramaticais). Porquanto, dada a sua relevância, o professor de LP deve deixar ou apresentar um legado aos seus alunos no que tange a: conhecer e dominar a língua, estimular as competências comunicativas, praticar metodologias ativas e diversificadas, regular o processo de ensino e aprendizagem, gerir as diversidades e as diferenças linguísticas, promover o bem falar e a escrita de alunos – porque se assume que esta é apenas um meio para alcançar o grande objetivo da formação linguística, sendo a suprema virtude de um sistema de ensino e aprendizagem do português.

### **2.1.2.3 A LP no sistema de ensino na Lunda Norte**

O ensino do português em Angola, com particularidade na província da Lunda-Norte, capitaliza a atenção nas próximas secções deste capítulo. Para o efeito, caracteriza-se a Lunda-Norte nos seus aspetos sociolinguísticos, enquanto espaço de condução da investigação, e, num segundo momento, analisa-se o sistema de ensino com o foco no I ciclo. Atendendo à influência dos elementos didático-pedagógicos no ambiente formal e ao mosaico linguístico, em que a Língua Ucokwe<sup>25</sup> (doravante LU) predomina como uma

---

<sup>25</sup> À semelhança de Eduardo (2019), defende-se aqui a grafia mais próxima do uso vernáculo.

língua franca da região leste, à semelhança do Português em relação ao país (Eduardo, 2019), procede-se também à caracterização do currículo, analisam-se os programas do I ciclo, caracteriza-se a formação contínua do professor, a metodologia e faz-se também uma caracterização dos alunos, a esse nível, com base em algumas produções linguísticas.

## **2.2. Caracterização sociolinguística da Lunda-Norte**

A Lunda-Norte, com uma superfície de 103.760 km<sup>2</sup> e distanciada sensivelmente a 1300 km<sup>2</sup> de Luanda, a capital do país, é uma das dezoito províncias de Angola, a terceira maior depois de Moxico e Cuando Cubango. Ela resulta da divisão administrativa da então Lunda<sup>26</sup> em Lunda-Norte e Lunda-Sul ao abrigo do Decreto-Lei nº 86/78 de 4 de julho. A província da Lunda-Norte situa-se na parte nordeste de Angola e faz fronteira com a República Democrática do Congo (RDC), a norte e leste, a sul com a província da Lunda-Sul e, a oeste, com a província de Malanje. A província, inicialmente, criada com o objetivo de exploração de diamantes, apresenta hoje a cidade do Dundo como a capital, situada no município do Chitato, para além dos municípios de Kambulo, Kaungula, Kapenda Kamulemba, Kuango, Kuilo, Lucapa, Lôvua e Xá-Muteba, com uma população estimada em 800.000 habitantes<sup>27</sup>.

Do ponto de vista económico, é essencialmente uma província mineira onde os primeiros diamantes, em Angola, foram identificados no ano de 1912, após dois geólogos da empresa Forminière encontrarem sete pedras de diamantes no ribeiro Mussala. Esta descoberta marcou o início das limitações de certos direitos humanos à população (Manassa, 2014), assim como a criação da Companhia de Pesquisa Mineira de Angola que realizara as primeiras explorações mineiras no rio Chicapa e seus afluentes. Em outubro de 1917, criou-se a Diamang, que basicamente seguiu as mesmas práticas. Em 1971, a produção de diamantes atingiu o seu recorde com uma soma de 2.413.021 quilates. De 1981 a 1988, a Diamang deu lugar à Endiama que, depois da paz, em 1993, foi concedendo liberdade de movimentação ao nível da província e fora dela, permitindo maior expansão da língua cokwe e da LP. Não obstante, em termo de formação de quadros, a Diamang terá deixado um cenário desfavorável à ENDIAMA, sobretudo no que diz respeito ao atraso socioeconómico do povo e/ou da região Lunda, segundo

---

<sup>26</sup> A expressão Lunda ou Rund deve-se à amizade e harmonia entre os chefes dos Estados bungos, verdadeiro *substratum* do novo Estado do Muatiânvua, segundo Carvalho, p. 553. Para este autor, a Lunda foi fundada nos anos de 1550 nas margens do rio Cajidíchi, sob a chefia de Iala Máku.

<sup>27</sup> INE- Instituto Nacional de Estatística, referente ao censo populacional realizado em maio de 2014.



Manassa (2014), pois um dos fardos herdados “foi, sem dúvida a falta de quadros. A Diamang não formou técnicos angolanos, sobretudo ao nível médio e superior. O nível de escolaridade limite era até à 4ª classe” (p.116).

Na vertente etnolinguística, importa referir que *tucokwe* é o nome pelo qual os nativos do império lunda designaram o subgrupo etnolinguístico que veio a dominar e sobrepor-se aos demais até finais do século XIX. Assim, o termo destacado indica o nome coletivo do referido povo, ou seja, de um povo aparentado Lunda-cokwe. Este povo que habita maioritariamente em Angola, pertence hoje ao grande grupo que os estudiosos convencionaram designar por *bantu* e ocupa quase toda a região leste (Lundas, Moxico e partes de Bié, Malanje e Cuando-Cubango). O grupo étnico Cokwe, ao ser um dos maiores de Angola e da região, quando comparado por exemplo com os grupos etnolinguísticos ovimbundo e baongo, espalha-se em pequenos núcleos por outras províncias, assim como na RDC, desde as fronteiras leste e norte de Angola até ao paralelo 5° de latitude sul, assim como na parte noroeste da Zâmbia.

A sua expansão e fixação nessa região do país deveu-se ao processo migratório motivado pelas necessidades impostas pela vida, ou seja, a procura de melhores condições de vida, ocupando uma vasta região que se estende entre os paralelos 7° e 14° de latitudes Sul e os meridianos 18° e 24° de longitude Este. Segundo Sousa (2003), Gaspar et al (2012), Manassa (2014) e Eduardo (2019), as suas influências fizeram-se sentir nas várias regiões que os circundam, quer através do matrimónio entre os vários grupos étnicos, quer pela sua mestria na dança, na escultura, na olaria, na cestaria e na tecelagem, fatores que justificam a presença de aglomerados populacionais dos *Tucokwe* nas províncias do Bié, Huíla, Kunene e Malanje. Pela sua mobilidade e nomadismo, a presença de indivíduos pertencentes a este grupo é também notória noutras localidades, por razões profissionais e, hoje, de estudo. Daí ser o *cokwe* a língua do grupo etnolinguístico predominante.

Todavia, internamente destacam-se ainda alguns subgrupos e grupos etnolinguísticos que fazem o uso das línguas, Uxingue, Ubangala, Usongo, Ukongo, Uluba, Ufia, Lingala, Usuko, Ulunda e, hoje, pouquíssimos descendentes dos portugueses, não obstante a LP apresentar a tendência de ser a língua mais falada nos centros urbanos (Cruz, 2013, Daniel, 2017). De modo geral, a LUC tem servido de língua de identificação e comunicação regional, o que faz com que seja uma das línguas nacionais do país<sup>28</sup>,

---

<sup>28</sup> Cf. Resolução n° 3/87 de maio.

estando numa fase experimental no ensino formal, auxiliada pela LP, como será desenvolvido mais adiante.

### 2.2.1. A LP no espaço cokwe

O português, sendo uma língua distinta da LN, por exemplo da LC, pertence ao grupo das línguas neolatinas ou indo-europeias e deriva do Latim vulgar, à semelhança do francês, catalão, provençal, castelhano (espanhol), romeno, reto-romeno, etc., (Câmara, Jr. 1979, p.13). Por necessidades de recursos económicos e de conquista, a partir do século XV, começou a sua expansão para além das fronteiras europeias, tendo atingindo Angola em 1482/83.

No entanto, antes da chegada dos portugueses à foz do rio Zaire em 1482, comandados pelo Capitão Diogo Cão, Angola já era um espaço formado por vários reinos; Lunda, Kongo, Matamba, Ndongo e Kuanhama, com estruturas consolidadas do ponto de vista sociopolítico e económico, havendo contacto e troca de informações entre eles:

os europeus chegaram a África, já lá estavam organizados reinos; a civilização milenar dos egípcios já se tinha consolidado, e em Angola, por exemplo, Diogo Cão estabeleceu contacto com a corte do reino do Congo, em 1482. Outros portugueses que o seguiram, tanto na costa quanto no interior, encontraram povos que no seu tempo estavam a constituir nações e a definir limites territoriais, cujo processo se iguala ao que se passou na Europa para a criação de Estados-Nações (Sousa, 2012, pp. 44-45).

Passados três séculos, a presença do LP no Leste, em particular na Lunda-Norte, explica-se pela expansão dos interesses coloniais do litoral para o interior nos séculos XVII, e para o espaço Lunda a partir do século XIX, isto é, tardiamente em relação ao resto do que viria a ser o território de Angola. Santos (1966) admite que o primeiro contacto europeu com os povos Lunda foi feito com os portugueses, pois já estes percorriam a região que depois vieram a conquistar. Segundo o autor, o primeiro contacto com as terras da então Lunda foi protagonizado a partir da viagem de Manuel Caetano Pereira, cujo diálogo com o *muata* ou dinástico *Mwant Yan Nawe-a-Ditenda* permitiu permanecer na Mussumba durante um ano.

Num outro estudo, Almeida (1948) dá conta de que em 1852 Serpa Pinto, à frente de outros portugueses, penetrou nas terras da Lunda, atravessando os sertões do norte de Kwanza em contactos comerciais com os Arund, os *Tucokwe*, os *Lulua*, entre outros povos aparentados. Ao passo que, noutra vertente, os oficiais de marinha Hermenegildo

Capelo e Roberto Ivens e o major de Infantaria Alexandre Alberto Serpa Pinto, mandatados pela Comissão Central de Geografia e a Sociedade de Geografia de Lisboa, chefiaram em 1877 outra expedição que tinha por objetivo estudar as possibilidades de ligação das duas costas: atlântica e índica. Entretanto, por várias razões tiveram que mudar de ideia reduzindo “a missão ao estudo do rio Cuango nas suas relações com o Zaire, bem como as regiões compreendidas entre as nascentes do Kwanza, Cunene, Cubango até Zambeze superior e ainda, se fosse possível do curso do rio Cunene” (Almeida, 1948, p.18).

Outro esforço de contacto português com as populações nativas e os seus soberanos é assinalado em pleno século XIX, precisamente no dia 5 de julho de 1877. Numa viagem comandada por Capelo, Ivens e Serpa Pinto que embarcaram para as terras lundas onde o povo já estava política<sup>29</sup>, económica e socioculturalmente organizado, como é o caso da região do Tchiboco, atualmente situada na zona fronteiriça entre Moxico, Bié e Lunda-Sul, sob o domínio de Mwanangana Mwandumba wa Tembo (Redinha 1953). Neste contacto, Capelo e Ivens dão conta de semelhanças entre a coroa de leilão, como a dos monarcas da Europa, singular cópia de cuja proveniência não reconheceu, mas que cingia a fronte, enquanto a parte inferior apresentava uma fita bordada com missangas de cores. Na audiência concedida a estes europeus, *Mwamdumba wa Tembo* pronunciou-se nos seguintes termos:

agradeço-vos (...) o favor de virdes à minha terra. Nunca por aqui se vêem os homens brancos, eu creio que isso nos trará a felicidade. Os meus domínios são tão grandes, que se estende d’aqui (do alto cikapa) à catende e para o nome até Quimbundo (hoje Mona Kimbundu); só eu governo, a mim tudo obedece (Capelo & Ivens, 1881, pp.163-164).

Analisando esse contacto entre as duas delegações, duas autoridades e dois povos distintos, posteriormente virados para o comércio da cera, marfim e da borracha, lê-se nas entrelinhas a predisposição do soberano cokwe para se submeter aos portugueses que já traziam vários intentos exploratórios. Ora, antes da expansão da administração colonial e posterior à presença da Diamang, aquela audiência traduz-se no primeiro contacto oficial entre o povo português e o povo cokwe, ou seja, entra a LP e a LC num espaço onde a LN desempenha o papel de preservação da herança, da identidade e do veículo cultural do povo Lunda-Cokwe.

Depreende-se daquele contacto que a comunicação, como defende a UNESCO (2009), é um direito inalienável aos seres sociais porque permite aos homens trocarem “as

---

<sup>29</sup> Cf. tópico sobre a organização política, 2.1.4.

impressões, os sentimentos, as emoções e as paixões, as ideias, os conceitos e os raciocínios, as verdades e as mentiras, a informação útil e o discurso incompreensível, que é o resultado da mente humana” (Osório *et al*, 2008, p.85). Assim, a comunicação que se concretizou pela diversidade da linguagem é uma das principais dimensões dos dois povos, cuja faceta acentua o social que permitiu a realização da interação a outros níveis. É neste contexto na linha de pensamento do mesmo autor “uma forma de prática social elementar para a vida humana, servindo de veículo para produzir ideias que estão imbricadas no senso comum, no domínio popular e social e que, muitas vezes, tendem a disseminar preconceitos e desigualdades sociais.” (Osório *et al*, 2008, *ibidem*).

Infere-se também, nesta fase inicial, que a comunicação ao ser essencialmente verbal ou oral, o contacto entre as duas línguas é entendido como um ato de solidariedade que, por um lado, liga os povos e, por outro, é caracterizado pela negativa, é de exploração ou dominação. Ou seja, a presença do português acaba por ser um fenómeno positivo e ao mesmo tempo negativo numa perspetiva e contextos de diversidade linguística, tendo em linha de conta o desaparecimento ou a variação de línguas, a coexistência de novos falantes, novas práticas e de novos costumes. Assim, o fenómeno de contacto de línguas torna-se frequente, assentando na diversidade de uma sociedade multilinguística.

Logo, como escreve Chicuna (2015), o contacto e a movimentação de uma população heterogénea tem implicações ao nível das suas características linguísticas (fonéticas, lexicais, morfológicas, semânticas, etc.) e culturais, envolvendo situações que desencadeiam usos, também notável na instrução formal.

Hoje aquele movimento, analisando o artigo de Eduardo (2019a), caracteriza-se por um adstrato e, conseqüentemente, por uma maior influência lexical do português no sistema linguístico ucokwe inovando-o à medida que mantém este contacto enquanto LO e L1 de uma parte da nova geração.

Segundo aquele autor (2019a), da resistência à aceitação (século XX), é fundamentalmente nesta interação que, quer o ucokwe, quer o português, assumem novas características, à medida que se entranham localmente. Assinala na introdução que esta “aceitação, para além de se constituir num valor ‘sócio-historicocultural’, não deixa de ser um dinamismo linguístico” (p. 1). Se, por um lado, a variedade local do português, “tende a assumir as características das línguas que o acolhem para com ele referenciar o mundo, ou seja, designar actantes da cultura europeizada num ambiente culturalmente bantu”, por outro, a interação tem conseqüências ao nível do “ensino bilingue onde a

estratégia de integração dos empréstimos na língua ucokwe começa a ser um grande desafio para os agentes do ensino, similarmente para novas pesquisas” (*ibidem, idem*).

Um dos processos desenvolvidos por este académico, à semelhança de Chicuna (2015), é a estratégia de integração dos portuguesismos no ucokwe que, segundo aquele, partem de boca em boca para a sua adaptação na escrita de acordo com as regras do ucokwe. Para Eduardo<sup>30</sup> (2019a), a “oralidade ao preceder a modalidade escrita continua a ser a força linguística primordial na representação do ambiente extralinguístico, o que, à partida, justifica a intrínseca relação *sons, significados* e as *formas lexicais*, não obstante estas constituírem, às vezes, uma aberração à representação cultural” (p.9).

Português	Mecanis-Integração	Cokwe <sup>21</sup>
Escola	Mudança	-xikwola
Gato	Nasalação	-ngatu
Açucar	Redução	Ø-suka
Sapato	Assimilação	-saphatu
Padre	Assimilação	-phadre
Polícia	Assimilação	-phulixa
Negócio	Mudança	-mingoso
Casaco	Assimilação	-kazaku
Hospital	Mudança	-xiphitali
Batata	Nasalação	-mbatata
Pato	Assimilação	-phatu
Livro	Assimilação	-livulu
Cenoura	Assimilação	-senowola

Portuguesismos no ucokwe, segundo Eduardo (2019a)

Analisando as particularidades no que diz respeito às regras de incorporação dos empréstimos portugueses no ucokwe, à semelhança do que é defendido pelo autor, nota-se que há, fundamentalmente, um processo de afixação (mbatata, ngato, xiphitali) e infixação (mingoso, senowola, xikwola, livulu, phulixa) e na raiz, sobretudo de acordo com o prefixo concordante. Segundo Eduardo (2019a),

as unidades morfémicas (prefixos) são afixadas por atracção da natureza semântica e estrutural da raiz, sendo esta, em última instância, a regente da concordância ou harmonia prefixo-raiz e, por conseguinte, do nome em relação ao todo frásico, por encadeamento de prefixos concordantes (pp.10-11).

Quer em ucokwe, quer em kiyombe, pelo que as duas pesquisas indicam sobre as línguas bantu angolanas, a estratégia dos empréstimos nestas línguas, com uma ou outra

<sup>30</sup> Eduardo, A.A (2019, Pp. 1-16). In “O léxico português no ensino da língua nacional ucokwe”. Universidade Lueji A’Nkonde, Centro de Estudos e Desenvolvimento Social. CEDES – ULAN.

diferença, passa, concordando com Eduardo (2019), pelas mesmas regras comportamentais, isto é, “submissão de novas unidades lexicais a um processo, essencialmente, de prefixação, e, em alguns casos, de infixação, sendo intacta onde a aplicação se torna complexa, estranha ou mesmo irritante aos ouvidos e olhos dos conservadores” (p.11).

No fundo, é este processo que leva a comunidade cokwe a aceitar e fazer uso dos portuguesismos como parte da necessidade e inovação do sistema linguístico cokwe (Eduardo, 2020). Portanto, esta interação lexical, para além de contribuir para a expansão do português, desempenha outro papel no seu enriquecimento local e consequentemente sua nacionalização (Chicuna, 2015, Nzau, 2013), o que leva Eduardo (2019 a) a admitir implicações no contexto de ensino resultantes de influências recíprocas e enquanto o português, maioritariamente, uma L2.

Portanto, na região leste, apesar da maior influência do português, a LU ainda conserva o mesmo papel e a ela começa a ser devolvido o espaço pedagógico formal, a título experimental, com a aprovação do alfabeto, que será analisado mais adiante, começando desde já com o sistema de ensino nesta província.

### **2.2.2. O contexto do ensino do PL2**

Em Angola, o Sistema de Ensino é caracterizado em três níveis: Primário, Secundário e Superior. Realiza-se através de um sistema unificado constituído pelos subsistemas de Educação Pré-Escolar; Ensino Primário e Ensino Secundário. O subsistema de Ensino Primário compreende a 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes; o subsistema do Ensino Secundário do 1.º ciclo integra a 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes; o subsistema do Ensino Secundário do 2.º ciclo é formado por três classes: 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup>. Neste estudo, destaca-se o 1.º ciclo do Ensino Secundário.

O 1.º ciclo tem como pano de fundo oferecer uma *formação profissional* básica destinada a preparar jovens e adultos para o ingresso no mercado de trabalho, e oferece, ainda, uma *formação intermédia* para profissionalização na docência, dos utentes de diploma da 9.<sup>a</sup> classe do 1.º Ciclo do Ensino Secundário (INIDE, 2001, p. 10).

De modo geral, o 1.º ciclo é o espaço de consolidação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, para reforçar as capacidades, os hábitos, as atitudes e as habilidades

adquiridas nas classes anteriores, para poder dar o prosseguimento dos estudos em níveis de ensino e áreas subsequentes.

A LP, ao ser vista hoje como um património comum de afirmação internacional (CPLP, PALOP), desempenha múltiplos estatutos no espaço angolano, enquanto garantia, promotor da cultura e da unidade nacional. É na herança histórica que se encontra a sua adoção como LO de ensino e de aquisição de conhecimentos científicos (CRA, artigo 19.º, Lei de Bases 2001, artigo 9). Ou seja, foi aceite como efeito daquela consequência e da incapacidade de os políticos resolverem interna e pacificamente a questão linguística, numa altura em que a língua umbundu apresentava vantagem para ser convertida numa LN e oficial, segundo Mateus (2008), dada a percentagem dos seus falantes.

Assim sendo, segundo a CRA no seu artigo 19.º, ponto 1 e 2, refere que, em Angola, o português é a LO de cujo Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola assim como das línguas de comunicação internacional. Com base nisto, na LBSE no artigo 9.º, ponto 1 e 2, o Estado assegura as condições humanas, científicas-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização da utilização e do ensino das LN, sem afetar a importância da LP em todo o sistema de ensino.

Logo, o português enquanto instrumento oficial de comunicação é de uso obrigatório, obrigatoriedade esta que é recalcada nos currículos e programas, como a seguir é desenvolvido, começando pelo currículo do I ciclo.

### **2.2.3. O currículo do 1.º ciclo do Ensino Secundário**

A palavra currículo deriva do latim, do verbo «*currere*», *curriculum*, que significa correr. É de esperar que todo e qualquer currículo assente numa visão futurística, tendo em conta o seu interesse e vínculo com a aprendizagem, perspetive a formação de gerações vindouras das quais se espera vantagens numa sociedade em transformação, como é o caso de Angola.

Inúmeras definições concorrem para o entendimento do currículo e têm como base a formação do homem a partir de um suporte previamente selecionado para um determinado objetivo. Conforme o *Dicionário Universal de Língua Portuguesa* (1999, p. 451), define-se currículo como “parte de um curso de literatura, série de acontecimentos que marcam cultural e profissionalmente a carreira de um indivíduo”. De acordo com

Zotti (2008)<sup>31</sup>, a palavra currículo foi utilizado pela primeira vez, para caracterizar um plano estruturado de estudos, em 1963, no *Oxford English Dictionary*.

O currículo, no caso escolar, é um eixo da concretização de metas educativas que, segundo Pacheco (2001), “implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino e de aprendizagem” (p. 20). Espelha o caminho a trilhar para se alcançar os objetivos no ensino e aprendizagem de qualquer sistema educativo. Por isso, deve ser analisado no contexto de ensino e aprendizagem para poder produzir os conhecimentos esperados ao longo da formação.

No entanto, para que os objetivos preconizados sejam atingidos é fundamental olhar para as sugestões metodológicas, o que leva Octávio (2011) a recomendar a necessidade de se ter em conta “as atividades propostas, (...) os objetivos gerais e específicos definidos, de modo a que contribuam para a aquisição dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser” (p. 9). Esta posição é corroborada por Lima (2006) ao reconhecer o currículo como um plano pedagógico inerente à formação do indivíduo, podendo ser elaborado e orientado pelo professor ao cumprir o papel da escola, para além de ser um instrumento de organização do trabalho, tendo em conta os objetivos antropológicos, sociais e culturais.

Por outro lado, o conhecimento do contexto sociocultural, político e linguístico é fundamental para a conceção de um currículo globalizante que atenda as diferenças culturais do aprendente. Para McLaren (1997, *op. cit.*), a presença de grupos culturais heterogêneos, no espaço escolar, pode ser vista pelos educadores de variadas formas, visando, por vezes, a garantia do princípio da igualdade de oportunidades em que muitas escolas empreendem atividades homogêneas para todos os alunos.

Entretanto, o currículo escolar deve desempenhar a função socializadora, pois, na sua elaboração, os objetivos devem centrar-se no respeito à tolerância e à convivência pacífica entre as diferentes culturas, tal como analisa Daniel (2017). Opostamente, o currículo escolar em certos casos, ao ser organizado em disciplinas, segundo Mantoan (2006), “isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer as suas inter-relações e a sua intencionalidade no processo de ensino e aprendizagem” (p. 15).

Também, por alguma limitação ou falta de criatividade, não se verifica a interligação / interdisciplinaridade, o que constitui um aspeto negativo. No entanto, a inexistência de

---

<sup>31</sup> Zotti, S.A. (2008), documento online, disponível em [www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo) e consultado a 21/6/2020.



um modelo que tende a satisfazer as diversas necessidades educativas em variados contextos assume-se como outra lacuna, levando este documento a apresentar uma sinopse dos diferentes modelos no que tange a área humanista, social e comportamental que engloba as do desenvolvimento do aprendente (Ima-Panzo, 2014).

Para este ciclo, o currículo apresenta na sua organização um modelo que se ajusta a um contexto que permite harmonizar os programas e os manuais do ensino-aprendizagem da LP. Como função social para o Ensino Secundário, visa “proporcionar conhecimentos necessários com a qualidade requerida, desenvolver capacidades, aptidões e valores para a vida social” (Octávio, 2011, p. 9)<sup>32</sup>. Outro aspeto relevante é o facto de ser de cumprimento obrigatório, mas sem excessiva rigidez, de forma a garantir a relativa homogeneidade dos conteúdos programáticos.

Na sua estrutura<sup>33</sup> também destaca a necessidade de se refletir num projeto educativo globalizador, que agrupe diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para se desenvolver destrezas e habilidades consideradas fundamentais.

O mesmo documento refere que, a este nível, deve constituir uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem a vários níveis: do saber-fazer e do saber-ser<sup>34</sup>. Nestes saberes incluem-se os saberes linguísticos, condição sem a qual não se pode falar do ensino e aprendizagem por ser a via que facilita a compreensão do conteúdo das outras áreas curriculares.

Contudo, é neste nível de ensino que se pode formatar e preparar o futuro dos alunos e conseqüentemente do país, dada a escolaridade obrigatória e maior responsabilidade no ensino. Porém, para que o ensino seja o mais desejado é necessário que os conteúdos sejam eficazes com sugestões metodológicas pertinentes para alcançar os objetivos.

Num momento em que a teoria curricular, segundo Oliveira (2017), se abre para novas reflexões no que diz respeito ao julgamento dos modelos educacionais vigentes e ao seu papel em relação à desigualdade no ensino, a problemática do ensino do português como LM/L2 tem sido alvo de críticas. Por exemplo: falta de coincidência da língua da escola e a do aluno (Adriano, 2014, Ima-Panzo, 2014); inconsistência do próprio sistema educativo angolano (Miquel, 2004); implementação deficiente da segunda Reforma Educativa (Menezes, 2010); omissão, em programas e manuais, dos objetivos definidos

---

<sup>32</sup> Cf. Currículo, 2011.

<sup>33</sup> Currículo, 2003, p.10 (*vide* anexo).

<sup>34</sup> Cf. Currículo (2003, p.9)

de cada ciclo; incompatibilidade em termo do perfil de saída de alunos (Neto, 1990, Gaspar et al 2012, Eduardo, 2019). Entre outros fatores, estes constituem, de certo modo, obstáculos intransponíveis para um bom desempenho do processo de aprendizagem da LP, que até certo ponto se generalizam em cada realidade do país.

Percebe-se que o Sistema de Ensino angolano, ao revelar certas debilidades ao nível do modelo, estruturação curricular, planos de estudos, programas dos cursos, têm contribuído negativamente para o rendimento escolar de alunos, como uma das causas do insucesso escolar. Daí também, depreende-se a falta de coincidência entre a língua do aprendente e da escola, tal como descreve, entre outros autores, Ima-Panzo (2014):

o insucesso escolar é causado pela falta de coincidência entre a língua da escola e a LM de muitos alunos. Salienta que essa falta de coincidência tem provocado a exclusão social. A especificidade linguística da Lunda-Norte permite que o Português seja escolarizado como língua segunda para facilitar o seu domínio, tendo como razão o seu contacto formal que é tido necessariamente na escola (Ima-Panzo, 2014, p.16).

Para além daquelas considerações, entende-se que, tendo em conta a atual problemática do ensino do português, o currículo deveria incorporar e atender as diferentes identidades culturais e linguísticas, fruto da inclusão das LN no sistema educativo, em particular no Ensino Primário. Isto é, para corresponder a um desenvolvimento em que as visões estereotipadas sejam banidas de modo a favorecer a realidade atual, no âmbito de um ensino mais eficaz e igual para todos (Lei de Bases 2001).

Nos planos metodológico e avaliativo, torna-se pertinente objetar sobre a eficácia de diversificados métodos para alunos com diferentes LN. É nesta vertente que Ferreira (2001) defende “atividades curriculares específicas para aprendizagem da LP como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o Português” (p. 165), assim como a Leite (2005), que vê a diversidade de métodos como uma resposta educativa positiva à multiculturalidade. Concordando com a autora, no contexto angolano, é necessário que o currículo corresponda a uma heterogeneidade, evitando que o professor recorra “às mesmas estratégias e lançando mãos dos mesmos recursos e das mesmas experiências” (Leite, 2005, p. 9).

Neste nível de escolaridade, entende-se que todos os instrumentos de ensino-aprendizagem devem atender aos aspetos que concorram para uma aprendizagem eficiente da língua de instrução e da cidadania, por forma a permitir que o aluno domine tanto a LM como a LNM. Pois, é deste modo que o programa (desenvolvimento a seguir), enquanto elemento fundamental, deve ser contextualizado em função das condições reais dos alunos de modo a promover o sucesso escolar e educativo.

## 2.2.4. O programa de LP do 1.º ciclo

Nesta secção, analisa-se o programa do 1.º ciclo atualizado<sup>35</sup> em função do designado “novo normal” com o objetivo de perceber a conexão entre o currículo e o programa escolar, cujas metas assentam no desenvolvimento das competências linguísticas. O Programa de LP do 1º ciclo do Ensino Secundário é integral (7ª, 8ª e 9ª classes) e define os objetivos, os conteúdos por classes, orientações metodológicas e temas, com uma ordenação sequencial e hierárquica.

O programa faz referência explícita aos conhecimentos e às capacidades a adquirir e a desenvolver. Ao mesmo tempo, como aspeto importante, estabelece que o professor na qualidade de facilitador deve ter em atenção as particularidades individuais dos alunos salvaguardando o princípio democrático (respeito, diferença, direito à identidade linguística e cultural), de modo a que o ritmo de aprendizagem seja igual para todos. Para tal, segundo refere o mesmo documento, a aplicação de metodologias participativas para a aprendizagem significativa com atividades teórico-práticas e práticas devem merecer todo o cuidado para a rentabilidade dos conhecimentos, isto é, pretende

“Incutir o respeito pela língua, como língua oficial, factor de unidade nacional e de coesão internacional no espaço da comunidade dos Países de Língua Portuguesa -Contribuir para a identificação crítica do aluno com as manifestações e as realizações da cultura regional, nacional e universal – facultando os conhecimentos que possibilitem o diálogo intertextual com obras do passado e do presente. - Promover uma cultura da participação e reflexão crítica da realidade circundante que realce a responsabilidade de cada um nos processos de mudança social.” (Dossier, INIDE – Programas de Língua Portuguesa).

Outro aspeto que se pode destacar é o facto de, na página principal, o programa fazer referência ao perfil de saída neste ciclo. Isto é, o aluno ao deixar o ciclo deve possuir capacidades que lhe permitam observar, analisar, abstrair e generalizar os factos e fenómenos, de modo geral: “já possui habilidades e conhecimentos linguísticos de forma a expressar-se correta e claramente” (Octávio, 2011, p.11). Neste caso, depreende-se que o aluno deve consolidar a língua de socialização para além da de escolarização, sendo em alguns casos, a língua de casa similar à língua de escolaridade.

A LP, neste documento, é assumida como o único instrumento de ensino-aprendizagem, meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, bem como o instrumento de investigação social e científica. Daí, a recomendação da sua utilização

---

<sup>35</sup> Programa de LP (2020), revisto em função da Covid-19.

correta de modo a permitir ao aluno o desenvolvimento do vocabulário, a compreensão escrita e oral, e os conhecimentos em vários domínios. Segundo Leite (2005), para que as respostas educativas sejam positivas face ao contexto real dos alunos, é necessário que os instrumentos fundamentais (currículo, programa e professores) no processo de ensino e aprendizagem observem o aprendente como um grupo heterogéneo, de modo a permitir-lhe a desenvolver os domínios fundamentais da língua já descritos (Leite, 2005, p. 9).

Segundo o *Decreto Presidencial*, para além dos currículos, é necessário que se façam algumas adaptações “(...) nos programas dos cursos, organizados segundo o modelo integrado ou sequencial, do contexto para melhor os focalizar na aquisição dos conhecimentos, competências e atitudes verificadas aos aprendentes” (*Decreto Presidencial*, 2005, de 3 de setembro de 2018).

Quanto aos objetivos gerais nele organizados, nota-se que estão bem articulados com as metas curriculares, reforçando a substância e a coerência da aprendizagem, à semelhança do que defende neste ciclo por Gaspar et al (2012), obedece à estruturação dos conteúdos nas distintas classes, ajusta-se ao perfil de saída do aluno, que, de modo geral, aponta para um aluno-falante e escrevente autónomo na utilização multifuncional e cultural da língua, capaz de progredir e/ou encarar os futuros níveis (Octávio, 2011). Entre os objetivos gerais, pode destacar-se:

- ❖ Conhecer a LP adequando o seu uso correto às diferentes situações de comunicação;
- ❖ Compreender enunciados orais e escritos através da informação captada;
- ❖ Analisar textos através da apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;
- ❖ Redigir textos com coerência e coesão linguística;
- ❖ Produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estrutura gramaticais diversos.

Assim sendo, apresenta-se o seguinte quadro sinóptico.

### Quadro Sinóptico nº 1 – Objetivos específicos e conteúdos programáticos.

Objetivos específicos	Textos	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Ler diferente textos descritivos;</li> <li>❖ Interpretar textos descritivos;</li> <li>❖ Resolver atividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais;</li> <li>❖ Produzir textos descritivos</li> </ul>	<b>Descritivos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação do texto.</li> </ul> <p>Aspetos gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Classes morfológicas: <ul style="list-style-type: none"> <li>Verbos sensitivos (ver, olhar, sentir);</li> <li>Verbos declarativos (dizer, afirmar);</li> <li>Verbos dinâmicos (andar, ir, vir, voltar);</li> </ul> </li> </ul> <p>Tempos verbais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos descritivos</li> </ul>

Grosso modo, o aluno ao concluir o ciclo deverá atingir três domínios fundamentais: falar fluentemente a sua língua de escolarização, “escrever e ler corretamente para poder alargar o seu horizonte cultural e facilitar a sua integração social, bem como a sua participação consciente e crítica na vida nacional; aplicar a prática da escrita através de estratégias de planificação e textualização, escrever textos argumentativos e/ou produzir textos orais corretos, usando vocabulário e estrutura gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva, conhecer e refletir sobre algumas características fundamentais da cultura e funcionamento do sistema de línguas”; no domínio cultural destaca o conhecimento nacional e de outras realidades veiculadas pela LP (Octávio, 2011, pp. 11-12). Finalmente, ao terminar o 1.º ciclo, o aluno tem de consolidar processos de registo e tratamento de informação com base nos seguintes conteúdos e objetivos específicos:

### Quadro Sinóptico nº 2- Objetivo específicos e conteúdos programáticos.

Objetivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caraterizar textos informativos;</li> <li>• Produzir textos informativos;</li> <li>• Resolver exercícios de aplicação gramatical;</li> </ul>	<b>Informativos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto informativo;</li> <li>• Géneros do texto informativo: notícia, entrevista, reportagem, crónica, debate;</li> <li>• Compreensão do texto;</li> <li>• Produção de textos.</li> </ul> <p>Aspetos gramaticais:</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar textos poéticos;</li> <li>• Produzir textos poéticos.</li> </ul>	<p><b>Poético/Lírico</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjugação verbal: presente do conjuntivo, imperativo do conjuntivo e pretérito mais que perfeito (composto);</li> <li>• Funções sintáticas nucleares e acessórias (consolidação)</li> <li>• Leitura e exploração vocabular;</li> <li>• Interpretação de textos poéticos;</li> <li>• Caracterização do texto poético (dist. entre prosa e poesia);</li> <li>• Estrutura do texto poético;</li> <li>• Produção de textos poéticos.</li> </ul>
--	------------------------------	---

Cf. Programa de Língua Portuguesa, 2020

Assim, com base na lecionação destes conteúdos, é um imperativo, ou seja, é obrigatório, pois objetivam o cumprimento das metas que concorrem para o desenvolvimento do perfil de saída dos alunos na disciplina, classe, ciclo de ensino e formação.

### 2.3. O professor no ensino do português/LO

É a favor do professor que se pretende centrar este apontamento no quadro do ensino-aprendizagem e do projeto de formação contínua, de forma geral, e, em particular, de LP. Sabe-se, porém, que o processo de ensino - aprendizagem decorre no plano gizado pelo governo no sentido de garantir de forma harmoniosa o desenvolvimento técnico-profissional de professores para responder às necessidades contextuais (LBSE, 2001).

Tendo em conta a permanente dinâmica das sociedades, a formação contínua de professores deve ser cada vez mais assegurada para garantir a aquisição de conhecimentos e competências no ensino, visando, sobretudo, o seu desenvolvimento profissional. Assim, o facto de a ação docente ser fundamental, a sua formação está também intrinsecamente ligada à motivação para aprender mais e tornar-se melhor.

No âmbito da formação contínua de professor, segundo o Decreto Presidencial nº 205/18, prevê-se a elaboração e implementação de um Plano Nacional de Formação de Professores abrangendo o docente de Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e do

Ensino Secundário, bem como todos os subsistemas que intervêm na sua organização e, com isto, privilegiar um perfil científico, técnico e pedagógico adequado.

Segundo Vygotsky (2003), o professor ao desempenhar a função mediadora<sup>36</sup> e ativa no processo de ensino, ao “modelar, cortar, dividir e entalhar os elementos do meio” (p. 75), pode concretizar o objetivo. É neste sentido que a formação e capacitação de professores angolanos deve ser contínua de modo a garantir o bom desempenho das funções e dos desafios no quadro de ensino e aprendizagem, tendo em conta as debilidades do Sistema Educativo angolano, em que “a questão linguística é apontada, como um dos fatores de maior impacto no insucesso escolar a todos os níveis de ensino” (Miguel, 2004, p.32).

Segundo Rodrigues (2012), as debilidades que dizem respeito ao professor de LP prendem-se com o fraco conhecimento da LP nos domínios da escrita, leitura, compreensão e interpretação, que acabam por se resumir na fraca capacidade comunicativa. Por esta razão, espera-se que este adquira conhecimentos sólidos para desempenhar a missão de formação e de moldagem dos alunos. Já numa ótica de responsabilidade individual e institucional, de acordo com Caetano e Vala (1994), para que se ultrapasse aquelas debilidades é necessário criar condições favoráveis que permitam catapultar o próprio sistema, incluindo o professor:

com processos de formação bem direccionados, não só o sistema pode mais rapidamente conseguir a contribuição que espera dos seus membros, aumentando, portanto, a sua eficácia, como os próprios membros podem mais facilmente, ajustar o seu comportamento e satisfazer ou redefinir as suas expectativas e estratégias de acção (Caetano e Vala, 1994, p.54)

Assim, o professor é um veículo de transmissão de saberes, num mundo em contínua mudança, sendo esta mentalidade que deve pairar numa educação que assenta na figura do professor, um promotor da aquisição de atitudes e valores nos alunos, ajudando na construção de juízo de valores sobre a sociedade em que se vive.

No país, ao existirem várias instituições de ensino vocacionadas para a formação de professores dos demais subsistemas de ensino, desde os de jardins de infâncias, ensino primário, 1.º ciclo, até aos do 2.º ciclo, na Lunda-Norte, esta resposta formativa é dada em sete instituições de nível médio de formação de professores com os seguintes cursos: Linguística Portuguesa, Linguística Inglesa, Linguística Francesa, Geografia e História, Matemática e Física, Biologia e Química. O perfil de saída é direccionado para os níveis

---

<sup>36</sup> Cf. Tunes et al. (2005, p.1).

primários (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes) e secundários (7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes) do 1.º ciclo e respetivamente.

Associado àquela formação está a Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte<sup>37</sup> que forma professores nas diversas áreas de conhecimentos (Linguística Portuguesa, Linguística Inglesa, Linguística Francesa, Matemática, Física, Biologia, Química, Ensino Primário, Ensino Pré-Escolar, Ensino Especial, com perfil de saída para lecionar nos ensinos médios, primários e jardim de infâncias) para o 2.º ciclo e não só com o perfil de saída de licenciado.

Não obstante a formação nestas instituições, quer do nível médio, quer do nível superior, os professores, antes de terem contacto com os alunos são submetidos a uma outra formação/refrescamento no início de cada ano letivo e em cada fim do trimestre. Nestas formações são instruídas e/ou atualizadas novas metodologias de ensino-aprendizagem em função do curso e/ou do seu perfil de saída. Esse refrescamento surge da necessidade educativa para melhorar os níveis de ação e os resultados esperados ao longo de cada ciclo de formação pedagógica.

Deste modo, nota-se a intenção do Ministério da Educação em dar uma resposta formativa que corresponda às exigências reais no ensino. Apesar desta formação contínua, na verdade, não se constata um esforço consciente para a formação específica de professores do ensino do português como L2, quer no nível médio, quer no nível superior, exceto uma formação generalizada, em que o português é imposto como uma LN e LM de todos os angolanos, mesmo que a realidade revele o oposto quanto ao domínio da LP.

### **2.3.1. A formação específica do professor de PL2**

Na realidade angolana e de acordo com o desenvolvimento acima, o professor no processo de ensino-aprendizagem ainda constitui o epicentro na transmissão e na transformação da mente do aluno e da sociedade. Daí que cabe ao professor a responsabilidade de orientar para o sucesso e para uma formação integral do aluno. Por esta razão, a capacitação do professor deve constituir uma preocupação da sociedade,

---

<sup>37</sup> A Escola Superior Pedagógica da Lunda-Norte surgiu em 2004, formando professores ao nível do bacharelato. Porém, tendo em conta a dinâmica do país e da província, em particular, hoje, a instituição forma técnicos ao nível de licenciatura. Em cada ano, a ESPLN coloca no mercado de emprego mais de 100 licenciados que, maioritariamente, ingressam no sistema de ensino.



tendo como fundamento a qualidade do ensino e do sistema educativo. Nesta vertente e segundo o Decreto Presidencial nº 205/18, o objetivo específico de formação de professor passa por:

- garantir um desempenho que favoreça um desenvolvimento adequado face à rede de oferta de formação inicial de professores no sentido de assegurar as futuras necessidades de docentes, devidamente qualificados para corresponder na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em cada disciplina do I e II Ciclos do Ensino Secundário (geral e técnico-profissional);
- efetuar os adequados ajustamentos de oferta de formação inicial de modo a assegurar, até 2027, a existência, em cada província, de novos professores anualmente necessários para o ensino primário e em cada disciplina do Ensino Secundário;
- garantir que, nos cursos de formação inicial de professores, sejam proporcionadas as adequadas oportunidades de aquisição de qualificação profissional exigida pelo futuro desempenho docente e só obtenham certificado profissional para a docência os que a tiverem adquirido;
- definir perfis de qualificação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar, no Ensino Primário e em disciplinas do Ensino Secundário (I e II ciclos), bem como para a docência como formadores de professores no Ensino Secundário Pedagógico e no Ensino Superior Pedagógico, identificado, em cada caso, os conhecimentos, competências e atitudes cuja aquisição os respetivos cursos de formação devem proporcionar.

Observa-se, nos objetivos descritos, que a formação contínua dos professores constitui uma prioridade para o governo tendo em vista a melhoria do sistema educativo e garantir o desenvolvimento social. É com base na adequação à realidade e à tendência para uma justiça sociocultural que se exige uma formação qualificada de um professor moderno de modo que este tenha a capacidade de saber transferir os conhecimentos em situações contextualizadas. Para Casanova (2014), esta adequação pode ser feita por meio de transferência de “conteúdos específicos das diversas disciplinas, quer nas múltiplas tarefas transdisciplinares existentes no contexto educativo” (p.3).

Desde logo, uma boa formação contínua de professores pode ser entendida como um bom passo para elevar o processo ensino e aprendizagem e o de PL2, em particular, o que representa uma resposta aceitável à diversidade linguística e cultural de Angola. É nesta

direção que se defende o processo de formação contínua dentro do sistema, segundo Rodrigues (2012), podendo “rapidamente conseguir a contribuição que espera dos seus membros, aumentando, portanto, a sua eficácia, como os próprios membros podem facilmente, ajustar o seu comportamento e satisfazer ou redefinir as suas expetativas e estratégias de ação pedagógica” (p. 95).

Nesta perspetiva, há vozes que se levantam a favor de uma formação contínua de professores de PL2<sup>38</sup>, sendo imperioso que os docentes façam uma atualização dos conhecimentos, quer ao longo da sua formação académica e científica, quer do exercício profissional, para encarar os futuros desafios no ensino-aprendizagem do PL2 e garantir um ensino igual para todos, como escreve Deusdado (1995):

A educação tem por fim o melhoramento do homem e por alvo a felicidade, segundo o ideal que cada época forma da sociedade e da perfeitibilidade humana. Tanto a educação doméstica como a escolar têm de ser imperativas; o ensino moral apoia-se na luz do edifício augusto da obediência para vivificar e sanear a alma das gerações tenramente virginais. Cada povo educa segundo o seu ideal, que varia com o espaço e com o tempo (Deusdado, 1995, p.139).

Sendo a LP o sustentáculo educativo, onde recobre todas as funções de aprendizagem e se formata o indivíduo para encarar os outros domínios do saber, de modo a melhorar a qualidade do seu ensino e garantir um sistema educativo, seria necessária uma adaptação do professor aos novos instrumentos pedagógicos, direcionando-os para o ensino e aprendizagem do PL2. De acordo com Ima-Panzo (2014), deve-se insistir na formação contínua dos professores de Ensino Primário “para que possam intervir como verdadeiros profissionais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na melhoria do currículo e da escola, com o objetivo de elevar para níveis superiores a educação dos alunos” (p. 29).

É nesta linha que Zau (2005) defende um investimento sério na ciência, na tecnologia, na educação, mormente no recurso humano. Isto é, virado para a “formação de docentes, elaboração de materiais adaptados a cada um dos níveis de ensino, criação de uma rede escolar apropriada e melhoramento ou edificação de infraestruturas” (p. 49), cujos efeitos se fazem também sentir no assunto a seguir.

---

<sup>38</sup> Cf. Ima-Panzo (2014).

## 2.2. A questão da metodologia no ensino e aprendizagem da LP

A LP, hoje, na Lunda-Norte, incita às mais variadas reflexões e debates sobre o seu ensino num processo que é caracterizado pelo binómio atividades do professor e dos alunos, enquanto principais atores. Ou seja, sob a orientação do professor, a atividade estudantil tende a permitir progressivamente o alcance da capacidade cognitiva em que o processo é exequível caso o professor realize um trabalho sistematizado, planificado, conjugando os objetivos, conteúdos, métodos e a forma de organização da aula (Papelo, 2017).

Porém, de acordo com o *Dicionário Universal da Língua Portuguesa* (1999) designa-se por método o “caminho para chegar a um fim” (p. 1009). Isto é, o meio ordenado de proceder para alcançar os objetivos, quer gerais, quer específicos, traçados na ação pedagógica. Noutra vertente, é um processo de ensino onde se organizam as atividades a serem realizadas pelo professor e pelos alunos em relação aos objetivos. Daí existirem vários métodos e cada um com a sua utilidade: uns virados para estudar, garantir e facultar os resultados da pesquisa e desenvolver novos conhecimentos: outros, para investigar os fenómenos sociais como, no caso, o ensino-aprendizagem com o intuito de descobrir, corrigir e integrar conhecimentos prévios (Papelo, 2017, Libâneo, 1990, Ferreira, *et al*, 2007<sup>39</sup>).

Para Libâneo (1990)<sup>40</sup>, o destaque vai para os métodos mais frequentes que podem contribuir para a aprendizagem, como é o caso do método expositivo em que a “atividade caracteriza-se em explicar a matéria numa interação recíproca, professor e aluno” (p. 146). É o método mais explorado na sala, apesar de contestações sobre o modo operacional; há limitações na informação, o aluno tende a esquecer com facilidade o que ouve, etc. Ainda em relação ao aspeto positivo, continua a ser o mais fiável e moderno, pois centra-se nos conteúdos, demonstrando as formas de representar os fenómenos e como o processo decorre na realidade, segundo aquele autor.

A par do expositivo, destaca-se o método de Elaboração Conjunta, que se caracteriza por uma interação ativa entre os principais atores tendo em vista o desenvolvimento de competências. Este método, analisando (Ferreira, *et al*, 2007), pode ser visto na prática como “uma discussão ou debate entre tópicos quebrando a sequencialidade da exposição verbal” (p. 82). A sua pertinência, segundo o autor, consiste no “enriquecimento da

---

<sup>39</sup> Cf. Ferreira (2007).

<sup>40</sup> Cf. Libâneo (1990).

aprendizagem pelas contribuições de muitos, no desenvolvimento da capacidade de formulação e argumentação, no desenvolvimento da capacidade de formar opiniões e pontos de vista, no desenvolvimento do respeito pelas opiniões dos outros, no controle imediato do nível de assimilação” (Ferreira, et al, 2007).

Apesar desta observação positiva, a sua fragilidade consubstancia-se no facto de “a aula passar por uma mera conversa e o tempo acabar, sendo mal aproveitado enquanto não haver uma orientação segura e dura do professor” (Ferreira, et al, 2007, p. 85-86). Esses métodos são frequentes no ensino-aprendizagem da LP, como um dos modelos em Angola, mesmo depois das reformas educativas (1977 e 2001), mas hoje já não se ajustam por si só às dificuldades concretas na aprendizagem da LP. É essencialmente com base nesta inadequação que Gaspar et al (2012) e Eduardo (2020) reprovam o seu uso, em particular, no contexto de ensino na Lunda-Norte.

Não obstante a visão dos estudiosos sobre aqueles métodos, é fundamental destacar outros fatores inerentes ao fracasso ou insucesso escolar quando sobretudo não são tomados em consideração: históricos, culturais e políticos, que ajudam a definir o perfil linguístico quando se pretende refletir sobre a aprendizagem da LP.

Por isso, importa referir que, em termo de aprendizagem, a diferença entre uma L2 do mesmo tronco linguístico e uma L2 de origem estrangeira tem implicações em termos metodológicos. No primeiro caso, ucokwe e umbundu, as dificuldades são mais atenuadas devido à proximidade genealógica das mesmas, partilhando vários itens lexicais, morfológicos e sintáticos que propiciam uma aprendizagem baseada nas mesmas necessidades comunicativas. Já a aprendizagem de uma língua de origem estrangeira, neolatina, impõe um grau de dificuldades maior, quer no plano vocabular, quer no plano da pronúncia e da gramática, o que obriga a transferências de formas e significados da L1 para a L2. Estes fatores linguísticos, no caso do português, constituem zonas de convergências e divergências de línguas em contacto que, na perspetiva metodológica, requerem um sentido para se encontrar linhas de orientação para um ensino real em função das características sociolinguísticas dos falantes.

Tendo em conta a realidade angolana, há estudos que apresentam propostas de como deve ser ensinada neste contexto em virtude de ser uma L2 da maioria dos alunos, contrastando com o tradicionalismo imposto e herdado. É nesta apreciação que Mingas apud Inverno, (2009) reconhece a realidade existencial, admitindo que, “no nosso país, o português de Angola sobrepor-se-á ao português padrão como língua segunda dos angolanos” (p. 2).

Entende-se que é, essencialmente, nesta linha de flutuação entre L1 da minoria e L2 da maioria que se devem definir os métodos coerentes para o seu ensino e aprendizagem, porque, tal como constatado por Inverno (2009), Gaspar (2012), Adriano (2014) e Naege (2015), o uso de métodos não ajustados ao ensino do PL2 estão na base do insucesso escolar e em particular do ensino e aprendizagem da LO. Isto é, a má seleção ou definição dos métodos, à partida, é comprometedora ao nível dos resultados. De modo geral, é a seleção adequada dos métodos que de certa forma ajuda a aligeirar o trabalho do professor e as expectativas dos alunos. Porque a tomada de medidas consentâneas que reconheçam a diversidade linguística e o contexto de ensino e aprendizagem permite a adequação do real ao imaginário no percurso desenhado, pois

A Língua Portuguesa não é, para a maioria das crianças Angolanas, a sua língua materna; daí o cuidado de, no Ensino Primário, se adotarem métodos e técnicas eficazes, capazes de levar os alunos a efetuar pacificamente e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do círculo familiar e social para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino (dossier, PLP, 2007, p.3).

Não obstante a LP ser o instrumento oficial de ensino já é consensual a necessidade de inversão do quadro metodológico e estratégico que garanta o alcance dos objetivos no contexto de ensino da L2, em oposição a LM (Mingas, 2002, Inverno 2009, Gaspar, 2012, Ima-Panzo, 2014, Adriano, 2014, Eduardo, 2019), que se justifica pelas falhas de “orientação pedagógico-didático” onde os professores “se perdem entre o saber-fazer e a falha de formação” (Gaspar et al 2012, p. 43). No âmbito das reformas entendidas pelo setor da educação, o ensino da LP neste ciclo tende a ser auxiliado pelas LNs no Ensino Primário.

Ora, se, por um lado, há este reconhecimento, por outro, uma atuação mais responsável e responsabilizadora que integre as LNs, enquanto instrumentos fundamentais de comunicação da esfera social do aluno podem ser a garantia de benefícios comunicativos nos domínios fundamentais da língua: ouvir, falar, ler e escrever, numa altura em que já se notam tendências para a diversificação metodológica, mas que continuam a pecar na orientação e eficácia. Por exemplo, a orientação de alunos do I ciclo para consultas / investigação de temas nas bibliotecas (ESPLN e Provincial), tal como se tem verificado, metodologicamente só é produtor caso haja acompanhamento dos professores ou de bibliotecários. Logo, para além de uma análise dos meios, a formação contínua dos professores é desde logo um elemento fundamental para um saber escolher metodológico e uma intervenção adequada no ensino do PL2.

## 2.5. Aspetos essenciais da língua ucokwe

Neste ponto de abordagem, parte-se do pressuposto de que a Lunda é um mosaico linguístico cujas línguas não são todas descritas (grafadas), mas que nos seus espaços *etnoculturais* desempenham funções comunicativas naturais. Aqui destaca-se a língua regional, ucokwe, usada no país por um universo de mais de 6 milhões de falantes, que, apesar da sua utilização formal, ainda requer vários estudos, *atualização* em função das *inovações*<sup>41</sup> e maior divulgação sobretudo no contexto de ensino.

A LU, sendo uma língua de origem africana, é parte da grande família bantu e não-bantu: *Afro-Asiático* (línguas Berberes do Norte de África, as Cushítica da Etiópia e da Somália, as Semitas que incluem o hebreu, o árabe e o aramaico); *Nilo-Sahariana* (Sudanês, Sahariano, Songhai, Fur, Chari-Nilo, koman). No espaço sul do Sahara destacam-se os bantu; *Congo-Cordofaniana* (Níger-Congo e Cordofaniana e numerosos grupos predominantes), mais a sul do Equador, a família não-bantu; *Khoisan* (Khoi, San, Sandawe, Iraqw, Hata ou Hadza). Fazem parte da família Khoisan as línguas faladas “com cliques” pelos povos Kung, vulgarmente, conhecidos como Hotentotes, Bosquímanos ou ainda como Mukankala, em Angola. Entretanto, segundo essa classificação de Greenberg (1963), a LU pertence ao grupo das línguas bantu<sup>42</sup> que corresponde à subfamília Níger-Congo e Congo-Cordofaniana.

Importa, porém, referir que em Angola há poucos estudos que descrevem aspetos linguísticos da LU e destes recorreu-se aos de Santos (1966), Barbosa (1973, 2011), Martins (1990), Inverno (2005), Eduardo (2016, 2019) e Chipuleno (2017) pela pertinência dos mesmos. Desde já, dada a vertente de abordagem desta pesquisa didática, não serão explorados todos os seus aspetos, mas sim, os fulcrais para a compreensão da temática. Ou seja, a utilização do português num ambiente cujo público-alvo, de acordo com aqueles pesquisadores, têm maioritariamente o ucokwe como a LM de cujo desenvolvimento ocupa as próximas secções.

---

<sup>41</sup> Cf. Eduardo (2020, pp. 2-4).

<sup>42</sup> O termo bantu foi utilizado pela primeira vez, em 1862, pelo alemão Wilhelm Bleek, para se referir ao conjunto de línguas faladas maioritariamente na África subequatorial, desde os montes Camarões até à África do Sul, apresentando características comuns e que designavam o(s) ser(es) humano(s) por muntu (singular) bantu (plural).

### 2.5.1. O alfabeto da língua ucokwe

O alfabeto da LU não foge ao das demais línguas vivas que passam por convenções. Porém, todas as línguas sofrem processos de variação e mutação sociais (diatópica, diacrónica, diafásica, diastrática), que obrigam os seus falantes a fazerem revisões com o intuito de uniformizarem, sobretudo a escrita, de acordo com a resolução nº 03/87, de 23 de maio, no contexto angolano. É sobre esta uniformização que os tópicos seguintes se irão debruçar.

### 2.5.2. A grafia e a sua pronúncia

Todas as línguas vivas estabelecem regras de pronúncia e de grafia para harmonizar o seu uso, padrão, tendo em conta o dinamismo interno e as outras influências sociolinguísticas. Não fugindo daquela realidade, na LU, o alfabeto permite regular a forma correta da sua pronúncia, da grafia, do léxico, da morfologia e da sintaxe. Por seu turno descreve-se também o sistema da língua enquanto um exercício que, segundo Mateus (1990), “exige certamente um conhecimento desenvolvido de características dos fonéticos, sendo uma base indispensável da fonologia” (Mateus, 1990, p.297).<sup>43</sup>

Pretende-se aqui, com base no alfabeto da língua ucokwe aprovado pelo Instituto de Línguas Nacionais<sup>44</sup>, que não foge muito do que é apresentado por Barbosa (2011), Chipuleno (2017), Eduardo (2019) e Chicumba (2019), apresentar diferentes representações dos fonemas naturais e o seu valor fonológico ao nível lexical.

Com pequenas diferenças entre aqueles autores, de modo geral, o alfabeto da LU é representado pela seguinte estrutura: *a, mb, c, nd, ndv, e, f, ng, h, i, j, k, kh, l, m, n, ny, o, p, ph, s, t, th, tf, tv, u, v, w, x, y, z*. Porém, há algumas particularidades a observar que o tornam específico no quadro das demais LN do país. Uma dessas particularidades é o som africado<sup>45</sup> que assume várias grafias, /tch, ch, x, t, tx, tch, ch, c /, na literatura e, com isto, pronúncia variada [cx, ch, sh, tsh, t, tx, tch, ch, c, etc. dependendo da época e de cada autor, como em: cuma = coisa; mutu = pessoa].

---

<sup>43</sup>Cf. Mateus (1990, p. 297).

<sup>44</sup> Resolução nº 3/87 de 23 de maio da República de Angola.

<sup>45</sup> Correspondendo ao [ tʃ ] no português europeu e na variedade falada em Angola.

Associando aquela instabilidade grafêmica às influências regionais, de maneira sintética, o alfabeto da LU apresenta o seguinte sistema de escrita e pronúncia, em que, tal como no alfabeto internacional, cada signo corresponde a um som e vice-versa:

**Tabela nº 1 - Alfabeto em língua ucokwe**

Letra	Fonética	Soletração	Exemplo	Tradução (português)
a	(a)	A	C <u>a</u> la	Unha
c	(c)	t <u>c</u> ha	C <u>a</u> la	unha
e	(e)	e	T <u>e</u> mo	enxada
f	(f)	fê	M <u>f</u> u	morto
h	(h)	hê	K <u>h</u> unga	abandar
i	(i)	jê	J <u>i</u> mba	inflamação
j	(j)	j	J <u>i</u> mba	inflamação
k	(k)	ku	K <u>u</u> vupa	estragar
l	l	lê	L <u>a</u> mba	sofrimento
m	( <sup>m</sup> )	mê	M <u>u</u> tu	pessoa
mb	(m)	mbê	M <u>b</u> ambo	parafuso
n	(n)	nê	K <u>n</u> unga	coser
nd	(nd)	ndê	N <u>d</u> aka	estrangeiro
ng	(ng)	ngê	N <u>g</u> ulu	porco
o	(o)	o	O <u>u</u> nga	mentira
p	(p)	pê	P <u>a</u> mbo	peito
s	(s)	sê	K <u>s</u> ula	evitar
t	(t)	tê	M <u>t</u> u	pessoa
u	(u)	u	U <u>u</u> nga	farinha
v	(v)	vê	K <u>v</u> eta	fugir
w	(w)	wê	W <u>a</u> nda	algodão/linha de coser)
x	(j)	xê	X <u>i</u> ma	funji
y	(j)	yê	Y <u>a</u> nda	caspa
z	(z)	zê	K <u>z</u> ula	tirar a roupa

Fonte: Chicuma (2019)

De acordo com aquela instituição e com os autores acima, mesmo não sendo ainda consistente quando se analisa a grafia em trabalhos diversos, quanto às regras de transcrição observa-se o seguinte, entre vários aspetos:

- ✓ Uma vogal grafa-se geminada quando longa: Kuzala “encher” mas kuzaala “vestir”;
- ✓ as consoantes aspiradas grafam-se acrescentando um “h” a uma consoante simples. Exemplos: /ph/ phanga “ovelha”, /th/ themba “peixe”, /kh/ khakha “avó”;
- ✓ o fonema [t] grafa-se sempre “t”, mesmo quando pronunciado [tʃ] ou [tv] antes de /u/ Exemplo: tfulo “sono”;
- ✓ o fonema [nd] grafa-se sempre “nd”, mesmo quando pronunciado [ndv] antes de /u/ exemplos: ndemba “galo”
- ✓ o fonema [nj] grafa-se “nj”( njamba “elefante”);
- ✓ o fonema [ny] grafa-se “ny”. Exemplo: kunyika “mover”;



- ✓ o [s] tem sempre o valor de /ss / e /c/ antes de /e, i/;
- ✓ o [g] nunca vale [j] pronuncia-se sempre «guê»;
- ✓ a ausência da grafema *r*, e é representado por som *l*. Exemplo: *r* = *l* em arroz= aloz)

De ressaltar que no quadro da uniformização da grafia, na língua cokwe, hoje o grafema / C / tende a ser africado, à semelhança da pronúncia na LP [tʃ]. Razão pela qual ao longo deste estudo há o cuidado de ser grafado /c/» ucokwe, como a forma mais próxima da vernaculidade.

Outro aspeto a realçar é o facto de nesta língua os falantes nativos não pronunciarem o grafema / r / tão forte à semelhança dos falantes da LP. Não obstante haver já alguns empréstimos do léxico português para o ucokwe (Eduardo, 2020), a pronúncia do / r / é geralmente linguopalatal, tão suave ou fraco comparado com o seu uso na palavra «arara».

Quanto às vogais, de acordo com o alfabeto e com o quadro fonético representado, as vogais são a, e, i, o, u, sendo breves e longas, se atender os contextos, a inovação e atualização defendida por Eduardo (2019, 2020), assim como pelos manuais em experimentação no Ensino Primário.

**Tabela nº 2- Pronúncia das vogais**

Cokwe	Português
Pembe atoma – pembiatoma	<i>cabra branca</i> );
Ngombe apema – ngombiampema	<i>bois – bons</i>

No caso de existir duas vogais finais, formam-se duas sílabas; por isso empregam-se as semivogais w e y para acentuar a vogal seguinte ou das sílabas anteriores. Na tabela abaixo o Y substitui o i breve:

**Tabela nº 3- Semivogais**

Semivogais: w e y	
Ucokwe	Ucokwe
Kufwa	kufwa » <i>morrer</i>
Yimbya	Yimbya » <i>panela</i>

A partir de um modelo idiomático, a gramática normativa tem como finalidade regular o seu uso corrente, científico, pedagógico, bem como em circunstâncias especiais de convívio social. Ela recomenda que se fale e escreva segundo o uso das autoridades, dos escritores, dos gramáticos e dos dicionaristas esclarecidos. Se por um lado a flexão de um morfema para indicar o género, o número e outras categorias gramaticais, na LP, faz-se no final da palavra, na língua ucokwe, o morfema flexional ocorre no início da palavra (geralmente, raiz) para concretizar parte daquelas funções gramaticais.

Na categoria nominal, excetuando as pessoas e alguns animais que têm nomes especiais para cada sexo, todos os restantes são comuns de dois ou epicenos, havendo, assim, cinco formas de géneros, a saber: dois géneros distintos (masculino e feminino), para as pessoas ou coisas personificadas; um neutro para coisas indeterminadas e, por fim, dois para designar duma maneira geral todos os seres animados, com exceção de coisas personificadas.

**Tabela nº 4- Prefixo (morfema lexical) da classe nominal.**

Ucokwe	Português	Ucokwe	Português
Lunga	(o) homem	Phwo	(a) mulher
Demba	(o) galo	Cali	(a) galinha
Kunji	(o) macho	Cihwo	(a) fêmea
Mutu	(a) pessoa	Cuma	(a) coisa

De acordo com essa tabela e classe gramatical, quando se torna necessário determinar o sexo e a palavra o não indicar por si mesma ou por meio do contexto, forma-se o género juntando as palavras *Kunji* ou *cihwo*, regidas do respetivo genitivo para o masculino e feminino, tendo sempre em atenção as formas a empregar.

Exemplo:

- a) Mutu wa lunga (Pessoa homem ou pessoa macho; pessoa de macho)
- b) Mutu wa phwo (Pessoa mulher ou pessoa fêmea; pessoa de fêmea)

É assim que se forma o prefixo da classe nominal na LU, tendo sempre em atenção os géneros masculino e feminino.

### 2.5.3. O léxico e a sua morfologia

O léxico é o conjunto de palavras usadas nesta língua, desde as vernaculares até aos empréstimos e o calão “eva ngeia” “sente o gosto”. Na LU, tal como em todas as línguas bantu, o léxico divide-se com base nos seres e estes são morfologicamente integrados em determinados números de classes, cujo conhecimento é absolutamente necessário, a fim de se poder estabelecer a perfeita concordância entre as diferentes palavras num enunciado ou frase.

Assim, na língua ucokwe, exceto as pessoas e os animais, há nomes específicos para cada sexo e os restantes seres são comuns de dois ou epicenos. Daí, quer Santos (1962), quer Martins (1990), apresentarem os géneros já descritos:

**Tabela nº 5 Géneros**

<b>Ucokwe</b>	<b>Português</b>
<i>Lunga</i>	(o) homem
<i>Phwo</i>	(a) mulher
<i>Ndemba</i>	(o) galo
<i>Kuji » para</i>	(o) macho
<i>Cali» para aves</i>	(a) galinha
<i>Cihwo «para outros animais»</i>	(a) fêmea

Portanto, quando se torna necessário determinar o sexo e sempre que a palavra o não indicar, por contexto ou por si mesma, forma-se o género juntando as palavras *Kunji* ou *cihwo* ao genitivo para o masculino e para o feminino.

#### 2.5.3.1. Classes dos substantivos

Nas línguas bantu, os nomes (substantivos, adjetivos e os verbos) distribuem-se por um determinado número de classes. A cada classe correspondem alguns prefixos (singular e plural). Os trabalhos analisados sobre a LU apresentam 10 classes de substantivos. Porém, aqui são retomadas algumas classes pela sua relevância na compreensão, inicialmente, da classe morfológica dos substantivos, como se exemplifica no quadro.

**Tabela nº 6 - Classes de prefixos nominais**

Classes	Prefixos Nominais		Conceito	Parênteses
	(Singular)	(Plural)		
1ª	<b>mu-</b> ( <i>mw-</i> )	<b>a-</b>	<i>Seres inteligentes</i>	( <i>mu-</i> ; <i>a-</i> ); ( <i>mw-</i> ; <i>a-</i> )
2ª	<b>mu-</b> ( <i>mw-</i> )	<b>mi-</b> ( <i>my</i> )		( <i>mu-</i> ; <i>mi</i> ); ( <i>mw-</i> ; <i>my-</i> )
3ª	<b>ci-</b> ( <i>c-</i> )	<b>yi-</b> ( <i>y</i> )		( <i>ci-</i> ; <i>yi</i> ); ( <i>c-</i> ; <i>y-</i> )
4ª	<b>li-</b> ( <i>ly-</i> )	<b>ma-</b>		( <i>li-</i> ; <i>ma-</i> ); ( <i>ly-</i> ; <i>ma-</i> )
5ª	<b>ka-</b>	<b>tu-</b> ( <i>tw</i> )		( <i>ka-</i> ; <i>tu</i> ); ( <i>ka-</i> ; <i>tw-</i> )
6ª	<b>ka-</b>	<b>tu-</b> ( <i>tw-</i> )	<i>Diminutivos</i>	( <i>ka-</i> ; <i>tu-</i> ); ( <i>ka-tw-</i> )
7ª	<b>lu-</b> ( <i>lw-</i> )	<b>-,ng-,nj-,ma-, mal-</b> ( <i>malw-</i> )		( <i>lu-</i> ; <i>-, ng-nj-, ma-, malu-</i> ); ( <i>lw-</i> ; <i>etc.</i> )
8ª	<b>lu-</b> ( <i>lw-</i> )	<b>yi-</b> ( <i>yi-</i> )	<i>Aumentativos</i>	( <i>lu-</i> ; <i>yi-</i> ); ( <i>lw-</i> ; <i>y-</i> )
9ª	<b>u-</b> ( <i>w-</i> )	<b>u-, ma-, mau-</b> , ( <i>w-</i> , <i>ma-</i> , <i>maw</i> )		( <i>u-</i> ; <i>u-, ma-, mau-</i> ); ( <i>w-</i> ); ( <i>w-</i> ; <i>w-, ma- maw-</i> ); ( <i>w-</i> ).
10ª	-	<b>-ma-</b>		( <i>-;</i> ); ( <i>-;</i> , <i>ma-</i> ).
11ª	-	<b>a-</b>	<i>Parentesco</i>	( <i>-;</i> <i>a-</i> ).
12ª	<b>ha-</b> <b>ku-</b> ( <i>kw-</i> ) <b>mu-</b> ( <i>mw-</i> )	<b>ha-</b> <b>ku-</b> ( <i>kw-</i> ) <b>mu-</b> ( <i>mw-</i> )		( <i>ha-</i> ); ( <i>ku-</i> ); ( <i>kw-</i> ); ( <i>mu-</i> ); ( <i>mw-</i> )
13ª	<b>ku-</b> ( <i>kw-</i> )		<i>Infinitos</i>	

Fonte: Barbosa, (2011).

De acordo com esta proposta de Barbosa, na coluna dos prefixos nominais, as formas apresentadas entre parênteses usam-se antes de um radical com uma vogal. Assim sendo, exemplifica-se: 1ª classe - mu, a

Ex: **Ucokwe:** *Musonye, mujikulu, tata, mwana, mutu, Uko*

**Português:** primo, neto, pai, mãe, filho, pessoa genro, nora.

Ainda assim, Chipuleno apresenta a seguinte tabela:

**Tabela nº 7 - Classe de singular e plural**

Classe	singular	Exemplo	plural	Exemplo	Significado em Português
1ª	mu-	Mufu	a-	Afu	Morto/mortos
2ª	Um	Mufunda	mi-	mifunda	Riscos/riscos
3ª	ci-	Cifwa	yi-	yifwaha	Osso/sossos
4ª	li-	Liso	Me-	Meso	Vista/vistas

A esta classe, pertencem os nomes cujos singulares e plural são, respetivamente, *mu* e *mi*, salvo raras exceções.

**Tabela nº 8- 2ª classe – mu, mi/ flexão**

Ucokwe	Português
mufuku mifuku	árvores e plantas
Mutwe	Cabeça
Mitwe	Cabeças
Muciitu	mato, floresta
Micitu	florestas.

### **10ª classe – ka, tu**

Pertencem a esta classe todos os nomes cujos prefixos são, respetivamente, *ka* e *tu* para o singular, compreendendo quase todos os diminutivos, cuja formação se faz prefixando *ka* ao nome que se quer diminuir, mas só no singular. Por esta razão é que esta classe apresenta algumas dificuldades em virtude de a particular *ka* nem sempre ser um diminutivo e, em alguns casos, substituir o prefixo do plural da classe do nome diminuindo ou ainda em movimento.

**Tabela nº 9 - Singular**

Ucokwe	Português
Singular [1ª classe]	Plural[1ªclasse]
Mwana filho, criança)	Filhos crianças
Ka mwana (filho ou criança pequeno)	Filhos ou crianças pequenas
Kabindje (escravo)	Escravos
Tubinje	Escravos
Kakabinje/ Kutubindji (escravozito)	Escravozinhos

Assim sendo, na LU, para reforçar o diminutivo acrescenta-se, normalmente, o adjetivo singular, como se pode verificar na tabela.

**Tabela nº 10 - Diminutivo**

Singular		Plural		
<i>kakehe</i> (pequeno)		Tukehe (pequenos)		
kabindje escravo	kakehe-	tubindje escravos	tukehe	–

Deste modo, no que diz respeito aos adjetivos, na literatura são apresentados precedidos de um hífen que indica a ausência do prefixo de ligação, específico da concordância adjetiva, indispensável para a sua realização. Portanto, a escassez de adjetivos é suprida, em ucokwe, pelo recurso aos chamados “nomes qualificativos” e aos “ideófonos”, (Martins, 1990).

De modo geral, esta relação entre substantivo e adjetivo permite a concordância na frase, porque é por essa correspondência de flexões que os dois termos se acham inequivocamente relacionados, mesmo quando distantes um do outro na frase, ao que na LU, ocorre sempre da seguinte forma:

a). *Cuma cipema= coisa boa;*

b). *Cuma cami= coisa minha*

Na concordância dum adjetivo possessivo e um numeral cardinal ou ordinal com o mesmo substantivo, o numeral coloca-se sempre no fim da frase, como no exemplo abaixo:

a) *Tusumbi twami tutatu= ganlinhas minhas três;*

b) *Ngombe j' ami jitatu =bois meus três).*

Já na concordância dos numerais e adjetivos qualificados com o mesmo substantivo coloca-se sempre primeiro o numeral, exemplos:

a) *Atu awana apema= pessoas quatro boas;*

b) *Malunga mutanu mupema= homens cinco bons.*

### **2.5.3.2. Verbos**

Todos os **verbos** em ucokwe são conjugados no infinitivo com a partícula de ação *ku*. Isto é, o infinitivo do verbo pronominal auxiliar, se assim se pode classificar, sempre é precedido de um hífen que indica a ausência do prefixo *ku-* (ou *kw-*, antes de vogal),

característica do infinitivo, sendo extensivo à classe os verbos defetivos. Porém, o hífen, ao indicar a ausência do prefixo verbal, varia segundo a classe e o número do sujeito. Assim sendo:

- ✓ Em alguns verbos a vogal final do *indicativo presente* é (a), como no infinito, enquanto noutros varia segundo o som dominante do radical;
- ✓ a terminação de *pretérito* varia de verbo para verbo, de acordo com: 1º) a penúltima vogal radical [a, i, u] corresponde a terminal *Ye* ou *ile*, ou *ine*, se há m ou n nasal, e, 2º) a penúltima vogal radical e, o corresponde a terminal [ile ou ene, se há m ou n] nasal.

Quanto à relação **sujeito-verbo**, na LU, normalmente, o sujeito vai no princípio da frase. As formas pronominais, além de sujeito, servem também de complemento e, neste caso, são sempre colocadas entre as partículas formativas ou verbo pronominal auxiliar e o radical do verbo, conforme a tabela seguinte:

**Tabela nº 11 - Sujeito e verbo**

<b>Conjugação</b>	<b>Ucokwe</b>	<b>Português</b>
<b>Pessoas verbais</b>	<b>Verbo ngunaguzanfa</b>	<b>Exemplo</b>
1ª eu	Yami nguna.ku.zanga	Eu te quero
2ª tu	Yena una-ngu-zanga	Tu me queres
3ª ele	Yie kana-um-zanga	ele a/o quere
4ª nós	Yetwe tuna-ku-zanga	nós te queremos
5ª vós	Yenwe nuna-mu-zanga	vós nos quereis
6ª eles	Ayo kana-tu-zanga	eles nos querem

Quando a oração tem mais que um sujeito, a concordância faz-se com o último da frase, com no exemplo adaptado a partir de Eduardo (2019):

- a) Nzwo nhy mahina nhy yuma yeswe ipema yawema
- b) *A casa, os panos, criação e tudo o que era bom queimou.*

No que diz respeito ao **tempo verbal**, à semelhança de outras línguas bantu, na LU também se emprega, muitas vezes, um tempo em lugar de outro, sem, contudo, deixar de se perceber o sentido da frase, como nos exemplos que se seguem:

- a) cuma cize a-ci-lingile mwene = *Isto assim foi feito por ele.*

A forma correta podia ser:

- b) Mwe ka-ci-lingile cuma cize = *Ele é fez isto assim*

Finalmente, o **complemento do verbo** não é um pronome que vai na forma primária, entre as partículas formativas e o radical do verbo, coloca-se a seguir a este último, deixando, apenas em alguns casos, intercalar um ou outro locativo, como exemplificado abaixo:

- a) Mutu ku a-ri kusuku = a pessoa está longe
- b) Mutfu ku a-ri um nzwo = a pessoa esta em casa, dentro de casa.

Porém, em alguns casos, talvez por conveniência fonética, o complemento direto, quando representado por um pronome, pode colocar-se depois do verbo, na sua forma absoluta, como se segue nos exemplos:

- a) *Kawa ké, yami na-lanjile-um = o teu cão, eu comprei-o*
- b) *Kawa k, yami na-um-lanjiele (o teu cão, eu o comprei).*

Quando há dois complementos, diretos e indireto, ambos representados por pronomes, infixa-se o primeiro e sufixa-se o segundo, como se exemplifica:

- a) Kawa, yami na-mu- hele-yo
- b) *O cão eu dei-o ou dei-lho.*

## 2.6. Evidências do português no ambiente escolar

Hoje o ensino da LP, face ao fenómeno multiculturalismo/globalização, tem sido uma das línguas solicitadas pelos diversos povos. A sua aprendizagem, quer como L1, L2, quer como LE, tem sido uma constante preocupação no âmbito da seleção de metodologias e de estratégias a serem adotadas em respeito aos fatores linguísticos e extralinguísticos. Aqui, depois da apresentação dos aspetos essenciais da LU, e, como forma de conclusão deste capítulo, apresentam-se algumas evidências do comportamento linguístico dos alunos num ambiente onde a LP coabita com a LU, esta enquanto língua vernacular mais utilizada.

Segundo a *Didática Magna*<sup>46</sup>, no ensino da língua, o importante é ensinar à criança uma língua que lhe seja útil para as relações com os outros. Ou seja, para compreender sabiamente os escritos, mas não necessariamente aprender as suas partes ou estruturas até à perfeição como se se tratasse do falante nativo, ou como uma língua vernácula, pois a LP, dada a sua natureza, ainda incita as mais variadas reflexões no âmbito do processo de

---

<sup>46</sup> *Didática Magna* (2015, p. 331)



ensino e aprendizagem. Neste quesito de L2, o ensino da LP deve centrar-se e refletir-se nos objetivos de compreensão e produção de unidades comunicativas<sup>47</sup> para permitir melhor abertura cultural e o perfil linguístico do aprendente PL2. Nesta base, verifica-se no programa de LP a necessidade de se ter em conta estas particularidades sociolinguísticas uma vez que a LP não é a LM da “maioria das crianças Angolanas, a sua materna, daí o cuidado de se adotarem métodos e técnicas eficaz, capazes de levar os alunos a efetuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens no ensino primário” (PLP, 2007, p.3).

Há aqui um prévio reconhecimento dos órgãos reitores da política educativa sobre a necessidade de se prestar atenção ao uso de métodos e estratégias para uma aprendizagem eficiente, tendo em conta as dificuldades dos aprendentes e o contexto. Porém, analisando a literatura sobre o ensino e aprendizagem do português, constata-se que há uma realidade muito díspar do perfil linguístico dos alunos mesmo nos casos em que é LM para alguns e L2 para outros, contrariando o ideal, norma europeia, em vários domínios fundamentais desta variedade (Gaspar et al 2012, Adriano, 2013, Naege, 2018, Eduardo, 2019).

A influência do ambiente informal é apontada por estes autores como uma das principais causas, uma vez que o que é ensinado não é facilmente materializado por maior pressão da linguagem informal. À semelhança do que é analisado em outras áreas do país, nesta província, a realidade não se distancia, pois, é a variante que se sobrepõe à solicitada curricularmente, não obstante a expansão da LO. Para a compreensão deste estágio de ensino e aprendizagem apresentam-se algumas construções de alunos que revelam dificuldades traduzidas na escrita, no ensino primário, com efeitos nos níveis subsequentes, isto é, no desenvolvimento da competência escrita, o tema deste trabalho.

Essencialmente, constata-se elementos de influência negativa nos diferentes níveis de aprendizagem, como a omissão de artigos e no processo de formação do plural, ou seja, flexional (s), pois, “esta língua não possui artigos na sua morfologia o que interferem consideravelmente no uso correto da língua portuguesa”, na seleção “imprópria de certas palavras de diferentes analogias semânticas, ao qual chamam de interferências lexicais, sintáticas e morfológicas” (Gaspar, 2012; Eduardo, 2019) como se pode verificar em alguns exemplos extraídos destes autores:

1)- a ausência/omissão e/ou o uso inadequado do artigo;

ex: “*Todos seres humanos são bons.*”

---

<sup>47</sup> Cf. Mpanzu (2018).

2)- o desrespeito pelo uso do pronome *lhe*;

ex: “*Vi-lhe ontem no cinema*”

3)- a omissão do plural;

ex: “*pés cheio de areia*”

4)- colocação inadequada do artigo, contraído ou não com preposição.

ex: “*Sassure é o pai da linguística moderna*”; (cf. Gaspar, 2012, pp. 72-75).

5)- Uso desviante do conjuntivo;

ex: Espero que ele (**vai em vez de vá**) às manifestações do Fenacult

ex: Se as perguntas (**estiverem em vez de estivessem**) mais claras, eu arrancava um vinte

6)- Uso desviante do futuro do conjuntivo;

ex: Quando (**haver em vez de /houver**) problemas, os órgãos de justiça intervêm

ex: Se os meus pais (**dizerem em vez de disserem**) que não aprovam a minha forma de vestir, eu aceito.

ex: Se eu (**isse em vez de fosse às**) nas lojas poderia trazer um bom peixe.

Nauwege, (2018, pp.180-184)

Os exemplos aqui apresentados explicam-se no facto de a LU não possuir artigo na sua morfologia e a preposição *por si só* não existe, mas agrega graficamente a um verbo, por exemplo: 1) “*Namumonanga zaou ku cinema*”; 2) “*Tata kayanga zaou ku Dundo*”. Tendo em consideração a estrutura das línguas bantu e do português, Gaspar (2012) entende que os desvios/erros que se registam nas construções acima constituem o reflexo de um desalinhamento metodológico, porque não estão em harmonia com o seu real contexto no país, sendo prejudicial para uma aprendizagem que se quer em função dos objetivos propostos. E pela observação diz que

em certos casos é um processo de aprendizagem quase forçado no domínio das competências gramaticais, havendo pouca sustentabilidade devido à uma forte oposição da LU. Facilmente, observar-se a falta de articulação natural da gramática do aluno devido desta, LU, como interferência no domínio da LP (Gaspar, 2012, pp. 77-79).

Analisando este processo, Cardoso (2007) admite que é consequência da forma “como uma estrutura é ensinada nas aulas”, pois a “explicação do professor pode fornecer uma descrição demasiado limitada ou até errada da estrutura e por conseguinte encorajar uma aplicação demasiado geral ou demasiado específica da regra” (p. 3). Esta limitação junta-se ao comportamento do aluno que “quando sai da escola (...) acaba por permanecer num patamar pouco definido, sujeita a todo o tipo de interferências. Mesmo sendo ela o meio

de comunicação por excelência” (Gaspar, 2012, p.26), o que leva também Eduardo (2019) a reconhecer um possível insucesso com uma metodologia desajustada. Daí, estes dois pesquisadores admitirem não ser a via ideal o seu ensino como L1, na Lunda-Norte, por aquelas razões, contrariamente a algumas vozes que defendem o seu ensino como uma L1 nas cidades (Arsénio, 2013; Daniel, 2017).

De qualquer modo, entende-se que é uma L2 na Lunda-Norte, uma vez, quase não existir “criança, jovem ou idoso, nesta cidade do Dundo, que não fale a sua língua materna e que não a utilize, a par com a língua portuguesa, como meio de comunicação”, concordando com Gaspar (2012, p. 17). Deste modo, o desafio do ensino-aprendizagem prende-se com vários aspetos que requerem a implementação de propostas metodológicas sustentáveis tendo em vista o desenvolvimento de habilidades fundamentais – Ouvir, Falar, Ler e Escrever. É nesta vertente que Leiria (2008) defende uma abordagem do ensino da LP, mas diferenciada relativamente aos alunos de PL1. Para aqueles, segundo a autora, a sua abordagem deve ser vista como veículo de escolarização, de captação e desenvolvimento do domínio linguístico do sujeito, em que, segundo Santos (2005),

não se pode confundir ou esquecer é o facto de que o português como língua segunda não pode ser ensinada como língua materna, mesmo para aquelas populações com maior tempo de contacto e, portanto, com maior domínio da língua nacional. A língua portuguesa é veículo da cultura da cultura dominante e letradas [...], características que precisam ser levadas em conta na preparação dos currículos e das aulas (p.154).

De modo geral, são pressupostos válidos a serem considerados para que o processo de ensino e aprendizagem possa ser amplamente favorecido no contexto real. Assim sendo, concorda-se com a posição desfavorável dos antecessores sobre o estudo do ensino da LP como L1 nesta província, porque o seguimento cego da orientação curricular pelo professor, na verdade, constitui uma das causas que se associa à metodológica. Por outro lado, se neste ciclo o ensino da LP tem como objetivo atingir uma competência que permita comunicar e compreender as estruturas gramaticais para uma melhor inserção escolar e profissional, logo, o seu ensino como L2 ou LE constitui um imperativo indeclinável na necessidade de dar resposta comunicativa entre nações e culturas distintas que partilham um mesmo campo social e económico (dossier: Musanji, sd; QECR, 2001). Musanji (sd, p. 47) entende que todos aqueles fatores interligam a LN com a LP ao partilharem o mesmo espaço sociocultural, constituindo zonas de convergências e divergências linguísticas, o que o leva a defender também a identificação de linhas de orientação para um ensino real.

Portanto, do conceito ao ensino-aprendizagem do PL2 requer-se estudos apurados para que os objetivos sejam alcançados. Nota-se uma ligeira tendência para a aplicação de metodologias adequadas, mas de forma tímida por causa da influência do modelo de ensino tradicional, imposto pelo colono, consubstanciado na estigmatização das línguas nativas (Eduardo, 2019). Desde já, enquanto LO também, defende-se aqui metodologias de intervenção que ajudem a colmatar falhas do foro primário e não só. Neste contexto, a LP deve ser ensinada como uma L2 pelo facto de alunos apresentarem muitas lacunas, pois estas são claramente do foro primário. Porque ainda que a instrução seja feita para os alunos PL1, se os resultados do ensino e aprendizagem não estiverem em harmonia com o que é exposto aos/e pelos alunos os objetivos nunca serão atingidos.

Os pesquisadores consultados entendem que, ao se ensinar a LP em moldes de LM, o aluno tende a encontrar várias dificuldades e o próprio ensino não se realiza de forma sólida, pois “a passagem da LM para LP não se faz pacificamente, nem de uma forma sólida e duradoura” (Gaspar et al: 2012, p. 43); esta autora entende ser um processamento “de modo irresponsável e leviano, pois se existem falhas na sensibilização e na orientação pedagógico-didático para os docentes esforçados que se perdem entre o saber-fazer e a falha de formação” (idem, p.43).

Por isso, partilhando o pensamento de Coménio, na sua obra *Didáctica Magna*, para o ensino e aprendizagem das línguas deve observar-se o objetivo do aprendente em questão, o impacto que tem na vida social e quando se coloca em jogo que a LM do aluno opôs-se à língua da escolarização, como LNM, em que “as línguas maternas devem ser aprendidas apenas tanto quanto é necessário, para tratar dos negócios domésticos. Ao passo que as línguas dos países para entrar em relações com eles, como um instrumento para adquirir a instrução e para a comunicar aos outros, por isso, não devem aprender-se todas, inútil, além de que roubaria tempo devido aos estudos das coisas, mas apenas as necessárias. Com efeito, não aprender até à perfeição, como a vernáculo, basta aprender o suficiente para ler e entender os livros”, o que não significa que, conscientemente, o não falar corretamente o português europeu não representa que o indivíduo não tenha competências para falar” (Coménio, 2015, p. 331).

Portanto, apesar do ordenamento jurídico angolano reanimar o ensino das LNs no Ensino Primário, pelo exposto neste capítulo, o ensino-aprendizagem da LP na província da Lunda-Norte, é importante uma maior valorização das LNs no plano curricular, porque, partilhando a ideia de Marques (1985), “o reconhecimento e tratamento adequado destas realidades constituem a base para a promoção e utilização das línguas nacionais

em todos os domínios e situações de comunicação e para o ensino mais eficaz da língua portuguesa” (p. 213), que é uma razão para a defesa de uma educação plurilingue e pluricultural, à semelhança do que é assumido por Gouveia, Côrte-Real e Pinto (2013).

Quer a experiência, quer a literatura, mostram-nos que a forma como é ensinada a LP aos alunos não é a mais adequada, pois estes, na sua maioria, têm a sua L1 diferente da escola, e por isso o sucesso que se pretende alcançar é cada vez adiado devido à falta de uma orientação pedagógica sólida e adequada por parte dos professores no sentido de aprimorar e minimizar as debilidades linguísticas nos seus principais domínios: Ouvir, Falar, Ler e Escrever.

Assim, do conceito às perspetivas de um ensino de uma L2 que se baseia nas necessidades comunicativas não permitem adequar o uso real da língua e o seu desenvolvimento. Em termos de interferência linguística, os problemas ao nível do ouvir, falar e escrever, pelo que as construções confirmam, continuam a ser parte das dificuldades dos alunos, sobretudo, neste ciclo, em que a capacidade de compreensão (oral e escrita) é ainda reduzida, pois as competências discursivas defendidas no programa requerem maior domínio das regras gramaticais em oposição ao que se verifica quer no ambiente formal, quer no informal. Desde já, em termos de solução, para uma aprendizagem sólida e que traga sucesso educativo, requer uma estrutura de orientação pedagógica em que os professores possam estar virados para um ensino do PL2 ou LNM de acordo com a realidade local

### Capítulo III- Descrição Metodológica do Estudo Empírico

O presente capítulo aqui apresentado cinge-se às questões metodológicas colocadas para esta investigação a partir do contexto e participantes onde decorreu o estudo, os instrumentos que serviram como suporte do trabalho, o público-alvo dos 10% de amostra com o intuito de verificar os tipos de erros mais assinaláveis, fundamental na ortografia com base na matriz de avaliação adotada. Como é óbvio, a matriz de avaliação e classificação utilizada não é de todo original: vários investigadores no ramo da educação já a utilizaram, com resultados satisfatórios. Por isso, sentimo-nos motivados em adotá-la (Miles & Humberman, 1994; Gall *et al* (1996; Ferreira, 2010).

A descrição metodológica do estudo empírico está caracterizada nos seguintes eixos de orientação: quantitativa e qualitativa dos resultados das produções escritas de alunos e do questionário do inquérito de professores. A utilização destes dois métodos é antagónica porque uma aborda as questões quantitativas e a outra as qualitativas. Ambas têm valor, na medida em que procuram transmitir resultados que podem ser de maior ou menor interesse, pois o método quantitativo indica o objetivo e procura esgrimir variáveis sociológicas, sendo certo que não é o mais fiável (Perdal, 1995, p. 19). Segundo Antunes (2007), “no respeitante à obtenção e tratamento dos dados, os métodos podem ser quantitativos e qualitativos, pois o quantitativo privilegia o recurso a instrumentos e à análise estatística, ao passo que o qualitativo privilegia, na análise, o caso singular e operações que não impliquem quantificação medida” (Antunes, 2007, p. 123). Na mesma senda de métodos quantitativos e qualitativos, Bardin (1977) indica que:

Enquanto que a abordagem quantitativa [se baseia] na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, obtendo dados descritivos através de um método estatístico e forma objectiva, fiel e exacta, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, «mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (Bardin, 1977, 115).

Estes métodos ajudam na análise, discussão e compreensão dos resultados obtidos de qualquer estudo de caso<sup>48</sup>, por isso é designada de metodologia mista, no entanto,

---

<sup>48</sup> Cf. Antunes (2007, p. 125): Estudo de caso designa uma abordagem de investigação em ciências sociais simples ou aplicadas. Consiste na utilização de um ou mais métodos quantitativos de recolha de informação e não segue uma linha rígida de investigação. Caracteriza-se por descrever um evento ou caso de uma forma longitudinal. O caso consiste geralmente no estudo aprofundado de uma unidade individual, tal como uma pessoa, um grupo de pessoas, uma instituição, um evento cultural, etc. Quanto ao tipo de casos de estudo, estes podem ser exploratórios, descritivos ou explanatórios (Yin, 1993 citado por Antunes).

aumenta a maior abrangência de informação e permite desenvolver descrições dos dados em análise, como deste estudo.

No âmbito da natureza paradigmática desta investigação, optámos por um modelo naturalista (qualitativo) em que os resultados da investigação recaíram exclusivamente nos alunos (o nível de competência escrita) e professores das referidas escolas que prontamente se constituíram como a nossa referência para o presente trabalho. Trata-se de um estudo de caso, que consiste no estudo de um fenómeno que ocorre num determinado contexto, natural e real (Miles & Humberman, 1994). Neste contexto, enquadram-se os alunos do I ciclo que revelam várias dificuldades, em destaque ao nível ortográfico; por essa razão entendemos estudar as implicações que estão na base dos inúmeros erros ortográficos dos alunos das referidas escolas. Gall *et al* (1996, p.545) define “the in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon”.

O processo investigativo seguido neste estudo, de natureza empírica, corresponde a uma abordagem quantitativa e qualitativa, uma vez que se aplica o ditado e inquérito que resultou da recolha dos dados num contexto real e natural, analisados e interpretados por mim, o autor deste trabalho.

Uma outra clarificação deste estudo se pretende do nosso posicionamento epistemológico: rejeitar as teorias clássico-genéticas e o seu radicalismo no que se refere à qualidade dos aspetos gráficos, à legibilidade gráfica, à velocidade da escrita ou aos aspetos formais do texto. Contudo, alguns ser-lhe-ão apontados.

Ademais, importa deixar bem claro que o presente estudo está limitado aos alunos do 1.º ciclo do ensino secundário que compreende as classes 7ª, 8ª e 9ª de escolaridade com idades compreendidas entre 13 e 18 anos num universo de 150 alunos dos municípios de Cambulo e do Chitato, e também com 100 professores das respetivas classes e municípios que lecionam a disciplina de língua portuguesa com uma idade compreendida entre 25 a 45 anos, respetivamente.

### **3.1. Contexto e participantes: Aluno L2, Professor e Escolas**

Como o que já se descreveu mais adiante, este capítulo aborda questões metodológicas utilizadas em que se conferiu os resultados esperados, embora não seja taxativamente conclusivo, devido à natureza do estudo e do método propriamente dito. Todavia, tivemos também, ao longo da investigação, alguns percalços, dada a natureza do estudo.

Para este estudo, destaca-se, também, o contexto e participantes (alunos L2, professores e escolas) desta investigação que foram selecionados, ou seja, o campo de ação desta investigação, e o lugar onde o estudo foi realizado, bem como as razões a eles subjacentes, escolas em particular. Outro elemento não menos importante é a omissão dos nomes dos alunos neste trabalho, no sentido de preservar e respeitar a identidade pessoal, conforme a CRA<sup>49</sup> defende sobre o direito à integridade e a imagem, princípio que respeitámos nas produções escritas que constituem objeto de análise e comentário, nas quais se usou um código para a sua identificação.

Posto isto, o presente trabalho foi desenvolvido nas Escolas do “Projeto Educar” – escola participada pela empresa mineira do Chitotolo situada no município do Cambulo e nas Escolas: “Osvaldo Serra- Vandunen” e “Santo António” - afeta à Igreja Católica- participada pelo Estado angolano na vila satélite no município do Chitato. A escola do Projeto Educar dista a mais de 90 km da cidade do Dundo; como se referiu, no município do Cambulo, a principal atividade dos jovens é a exploração de diamantes, e o seu povo pratica a agricultura de subsistência, ou seja, é camponês. A sua população, com mais de 120 milhões de habitantes, é maioritariamente jovem e com uma idade média de 18-24 anos de idade<sup>50</sup>. Em termo de infraestruturas escolares, conta com três escolas do 1º ciclo e duas do 2º ciclo que compreende as 10ª, 11ª e 12ª classes. Ainda assim, no referido município há quatro salas anexas da ESPLN, afeta à Universidade Lueji A'konde.

Quanto ao município do Chitato, trabalhou-se com duas escolas do referido ciclo, uma no município do Chitato e a outra no Distrito do Dundo. Escolheu-se as referidas devido à especificidade do assunto levantado e que se prendeu com indagar as razões da fraca competência escrita que os alunos revelam. O município do Chitato tem mais 11 escolas

---

<sup>49</sup> Cf. CRA (2010, p. 15), artigos 30.º, 31.º e 32.º

<sup>50</sup> Ine.gov.ao (Resultados Definitivos do Censo de 2014 da Província da Lunda-Norte, p. 25). O total da população é de 862 566 pessoas. Acesso a 6/10/2020.



do 1º ciclo. O seu povo dedica-se à lavra e ao comércio informal (jovens com idade 10 a 24 anos). Tal como acima indicado, tem uma população muito jovem, com uma média de 18-24 anos de idade.

Para a presente investigação, teve-se como amostra 20 salas de aulas perfazendo um universo de 150 alunos do período matinal e com 100 professores. Fez-se o ditado e aplicou-se o questionário de inquérito. No respeitante ao ditado selecionou-se um texto dos manuais em serviço na escola e outros textos dos outros livros de LP. Com base neste trabalho, conseguiu-se detetar os tipos de erros que os alunos mais cometem. Para se detetar os erros usou-se uma técnica em que cada aluno corrigisse o texto do seu colega e atribuisse uma nota em função dos erros encontrados.

Optou-se pelo ditado como estratégia de trabalho por se achar ser a mais adequada face à realidade e aos efeitos positivos que produz. Ou seja, por ser um exercício que permite a revisão da escrita e consequentemente aumenta a capacidade psicomotora do escrevente na identificação dos erros ortográficos, e também proporciona ‘estímulo-resposta’ na transformação e organização das ideias do plano mental na linguagem escrita de expressões linguísticas devidamente estruturadas, dando origem ao texto que torna a ser objeto apreciável de leitura e, por conseguinte, instrumento de sequência da avaliação no processo de ensino e aprendizagem do texto já escrito e, por fim, a sua reconsideração como objeto digno de leitura (Barbeiro, 1999).

Essa estratégia ajudou-nos a planificar a investigação mesmo sabendo ser muito trabalhoso, acrescido ao excesso de alunos em cada sala de aula, e onde a mesma carteira é partilhada por 2 a 3 alunos o que no nosso entender deduziu-se que, dos vários erros que os alunos revelam, podem ter várias origens, uma das quais consubstanciada na debilidade do próprio sistema educativo angolano. A outra é, de facto, o excesso de alunos nas salas de aulas, o que dificulta em certa medida o bom rendimento da habilidade da escrita, o que inibe a alcançar os objetivos do foro primário, isto é, os quatros domínios da língua: Ouvir, Falar, Ler e Escrever. Entretanto, apesar das dificuldades encontradas, dentro de cada seção foi-se deixando algumas propostas e soluções para a sua consecução na concretização do desenvolvimento da competência escrita e da LP PL2.

Ademais, o ditado, não sendo para alguns uma estratégia recomendável, pois não é muito fácil para concretizar os objetivos por ser muito depauperante e de muita consumição mental, ou seja, empreende muito esforço mental e, por vezes, implica a fraca

capacidade de analisar de forma casuística as produções escritas dos alunos por ser cansativo, deixando por vezes o professor de avaliar e analisar ao pormenor as incongruências apresentadas pelos alunos (Ferreira, 2010).

As condições nas salas de aulas não são as mais favoráveis; por isso, pode deduzir-se que o ensino carece de muito mais investimento para que os alunos possam desenvolver a capacidade linguística e a escrita. O excessivo número de alunos nas salas de aulas constitui o fator fundamental no frágil acompanhamento do ritmo de aprendizagem de alunos. Com este cenário, o professor, por mais que tenha conhecimento da matéria e do método para alcançar os objetivos, torna-se impotente para o realizar e orientar de forma a permitir que os alunos consigam desenvolver o domínio da escrita.

Face às dificuldades observadas, o ensino e aprendizagem de modo geral, e em particular a escrita, clamam por melhores condições de trabalho, quer da parte dos alunos os sujeitos centrais da ação educativa, quer por parte de professores, os agentes de promoção de interdisciplinaridade de conhecimentos curriculares.

Apesar desta observação, o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido, pois no fim de cada ano letivo a escola aprova mais de 200 alunos para o nível seguinte.

### **3.2. Método e objeto de estudo**

Um dos problemas com que se depara ao longo da nossa investigação à escrita dos alunos com o PL2, e não só, prende-se duplamente com os erros ortográficos que consubstanciam em relação à estruturação das ideias, que se refletem no fraco domínio das competências inerentes à língua e que afeta diretamente o bom aproveitamento escolar. Amor (2003, p. 120) entende que, dada as dificuldades aparentemente do foro linguístico que os alunos apresentam, deve-se “recorrer a estratégias diversas, concretamente, à auto e heteroavaliação das produções, bem como a modalidade de trabalho de trabalho individual e de grupo”, que serve como uma etapa de atividade ordenada no tempo e no espaço definido em que o sujeito está envolvido enquanto a realiza (Flower e Hayes, 1980).

Por razões apresentadas acima, que enveredam por dificuldades e desafios de trabalhar os textos produzidos pelos alunos, e procurar aprimorar a sua competência escrita de PL2,

através dos textos, é de facto um desafio. Como ficou explícito, os textos produzidos constituem o objeto de identificação e análise dos erros produzidos pelos alunos. É deles que se trabalhou na mitigação dos erros e consequentemente produziu-se incidência positiva no domínio lexical, sintática, morfológica, semântica, ortográfica, sem esquecer a leitura, sendo dois binómios inseparáveis no desenvolvimento dos saberes acima aludidos. A carga negativa da escrita que se observa aos alunos em referência é resultante do processo a que são submetidos (não aprendem a escrever), sendo o ensino da escrita quase inexistente devido a certos fatores exógenos e endógenos.

Com base nas produções escritas dos alunos e nas respostas dos professores ao inquérito, conseguimos construir as metodologias de análise que nos possibilitou comentar os resultados encontrados para cada um dos casos, quer das produções de alunos, quer ainda dos professores, que iremos comentar na parte II deste capítulo.

É nossa intenção analisar marcas da competência da escrita dos alunos em estudo e estabelecer um paralelo entre o desempenho de atividades concebidas para este fim e a capacidade de autorreflexão acerca dos sujeitos participantes. Desta forma, a questão da metacognição, ou mais precisamente da metacompreensão que os alunos L2 têm sobre a língua para controlar a sua competência escrita e a consciência, é tida em conta neste trabalho.

Neste estudo, importa ressaltar que o cerne é o desenvolvimento da escrita – ortografia dos alunos PL2. Por conseguinte, na abordagem da ortografia, não se pode separar a leitura, pois nenhuma competência é adquirida sem que se faça a leitura; por isso a competência leitora reveste-se de um papel decisivo nas várias dimensões do saber. Ora, na escrita, na medida em que o contacto for maior, mais aumenta a capacidade cognitiva do leitor para produzir textos coesos e claros que permitem a leitura, e vai possibilitar corrigir e rever os seus escritos, embora este domínio possa levar-nos para um outro estudo. Sabendo que a escrita e a leitura são binómios de complementarização e influência contínua, apesar de apresentarem características diferentes, mas que se unem mutuamente para um bom resultado, importa conhecer em que medida a leitura interfere na aprendizagem da escrita, de que forma e momento, e vice-versa.

### **3.2.1. Tipos de letra**

Na configuração gráfica do texto, os grafemas podem assumir diferentes formatos, diversos tipos de letra:

- Letra de imprensa: letra imprensa, pelo processo de composição tipográfica ou de fotocomposição, ou a reprodução manuscrita deste tipo de letra;
- Letra manuscrita: letra escrita à mão, ou a reprodução impressa deste tipo de letra;
- Letra maiúscula: configuração gráfica que cada letra do alfabeto pode assumir, por oposição à letra minúscula;
- Letra minúscula: configuração gráfica que cada letra do alfabeto pode assumir, por oposição à letra maiúscula.

### **3.2.2. Tipos de erros de escrita**

Existem vários modelos de análise, verificação e classificação dos erros ortográficos. Uns autores analisam, verificam e classificam os erros de acordo com o critério da linha de abordagem do tema, outros em função de o erro ser indicador da evolução do processo de aprendizagem, em aspetos como: omissão, substituição, grafia homófona, translineação, incorreções, etc. (Sousa, 1999; Barbeiro, 2007).

Segundo Gomes (1989), os erros podem ser classificados segundo as seguintes tipologias:

1. Erros que resultam da não correspondência som/letra
  - 1.1. omissão ou adjunção
  - 1.2. confusão
  - 1.3. inversão
2. Erros de morfossintaxe (incluindo os transfrásticos)
  - 2.1. a nível de morfemas
  - 2.2. a nível de lexemas
3. Erros de acentuação
  - 3.1. omissão ou adjunção
  - 3.2. confusão de sinais

### 3.3. deslocação

## 4. Erros de pontuação (e outros códigos)

### 4.1. omissão ou adjunção

### 4.2. confusão

## 5. Erros semântico-pragmáticos

(Azevedo, 2000, p. 73)

Para Sousa (1999), no domínio das palavras pode-se analisar outros aspetos tais como: palavras fonéticas e graficamente incorretas; palavras foneticamente corretas, mas graficamente incorretas; outras situações e uso de alguns diacríticos (cf. Lousada, 2013, pp. 27-28). Atendendo à complexidade que o próprio estudo reveste, pela sua abrangência, não se abordou todos os aspetos que incorrem na língua, mas sim seleccionámos alguns tópicos que achamos ter mais impacto nas produções escritas dos alunos, sendo que a ortografia é um ato mais transparente da língua, ou seja, a escrita é a fotocópia da fala. Gomes (2006, p. 93) “refere que não é fácil abordar todas as causas de um tema tão vasto como o erro ortográfico, sendo que há vários fatores que contribuem para que o aluno erre”. Por essa razão, sintetizamos os tipos de erros que vamos focalizar em função das exigências e do tempo que o próprio nos permite, pois os erros que se detetam aos alunos que chegam ao 10º ano de escolaridade (Magistérios Primários) constitui uma preocupação de base: Como é que se desenvolve a competência escrita dos alunos? As regras da ortografia são tidas em conta? Mais adiante, vamos analisar e descrever os erros com base nos modelos já apresentados. O erro constitui uma ferramenta importante de trabalho para o professor saber categorizar os tipos dos erros que os alunos apresentam nos seus escritos. Com esta categorização dos erros ortográficos, entendemos ser a mais eficiente e profícua na catalogação dos erros ortográficos que as crianças revelam e será mais fácil ao professor descobrir o escasso rendimento da escrita dos seus alunos, irá facilitar o estabelecimento de estratégias pedagógicas e possibilitar-lhe-á fixar-se nos erros que são mais frequentes para poder desenvolver os processos de aprendizagem da criança. Por isso, o conhecimento prévio da informação sobre o erro é pertinente ao professor, pois lhe possibilitará saber o tipo e quantidade de erros a ser avaliado ao longo do progresso escolar do aluno para poder definir os métodos e planificar corretamente as atividades que o aluno se sinta motivado a participar. A falta de estratégias e atrativos claros durante o processo de composição poderá, em certa medida,

desmotivar e causar o desinteresse de aprendizagem da escrita porque a ortografia é uma atividade pouco rentável, segundo Godov (2000), citado por Ferreira (2010), dizendo que

- ✓ a ortografia em si mesma não apresenta muitos atrativos, pelo que não desperta a curiosidade do aluno;
- ✓ o estudo das regras exige um grande esforço de memória, o que nem sempre se apresenta como rentável;
- ✓ a lentidão dos ditados provoca o aborrecimento dos mais destros; por outro lado, o ditado obriga todos a escreverem uma série de palavras que nem sempre oferecem dúvidas ortográficas, o que também implica uma perda de tempo desnecessária;
- ✓ a falta de unidade dos textos propostos para o ditado, sem que exista continuidade entre eles;
- ✓ em muitos dos métodos utilizados o aluno não tem consciência de qual é o seu erro ortográfico e muitas das vezes o aprendente é obrigado a copiar ou a escrever frases com palavras que não apresentam dúvidas ortográficas, contribuindo, assim, para a desmotivação (Ferreira, 2010, p. 90).

Ainda assim, Mateus (2002) apresenta uma outra classificação sobre o estudo dos erros que podem ser classificados em categorias: ortografia das regras gramaticais: formação do plural, superlativo absoluto simples, numerais, verbos, conjunções, locuções, interjeições, composições e derivação; erros de vocabulário, subdividido em ortografia do uso (confusão de letras, adição de letras, omissão de letras, homógrafas e composição) e ortografia fonética e disfonética (adição de vogais, adição de consoantes, queda de vogais, queda de consoantes, substituição de vogais e de consoantes, metátese e acentuação – corte anormal; aglutinação).

Na mesma linha, autores como (Barbeiro, 2007; Mateus, 2003; Pinto, 1998; Pereira, 1995; Silva, 2001<sup>51</sup>; Ferreira, 2002; Zorzi, 2003<sup>52</sup>, Gomes, 2006, Sousa, 1999)<sup>53</sup> explicam como o erro ortográfico pode ocorrer e ser identificado. Para eles, o erro ortográfico pode ser visto na construção textual escrita onde o aluno faz a seleção do vocabulário adequado para que ganhe a forma perceptível no ato da leitura – é neste ato que os erros são detetados numa estratégia de releitura e revisão textual. Daí que a planificação, revisão e redação

---

<sup>51</sup> Cf. Silva (2010).

<sup>52</sup> Cf. Zorzi (2003).

<sup>53</sup> Cf. Pinto (1998).

são atividades mestras que se devem ser tidas em conta para o sucesso da produção da escrita de alunos.

Pliássova (2005), inspirado no modelo de (Flower e Hayes 1980) sobre a classificação e verificação dos erros ortográficos, diz que só é possível classificar e verificar a quantidade e o tipo de erros ortográficos nas produções escritas disponíveis, quando “implica uma grande vigilância metalinguística e metadiscursiva, uma vez que são os próprios constrangimentos da escrita que podem impedir ou contradizer os objetivos comunicativos do enunciado” (Pliássova, 2007, p. 83).

Após a recolha das produções escritas de alunos<sup>54</sup>, procurámos identificar os seus principais erros ortográficos, com base nos modelos que vários autores já defenderam; por sua vez alguns autores sistematizaram, categorizaram e classificaram em função da natureza contextual –, a sua tipologia, pois, para esses autores, o erro pode ocorrer em: a não correspondência entre som e letra: omissão ou adjunção, confusão e inversão; erros de morfossintaxe: a nível dos morfemas ou dos lexemas; erros de acentuação: omissão ou adjunção, confusão de sinais, deslocação; erros de pontuação: omissão ou adjunção; erros semânticos – pragmáticos, por classe de palavras que são categorizadas em palavras fonéticas e graficamente incorretas (erros de adição, omissão, substituição, troca de posição ou inversão; erros de palavras foneticamente corretas mas graficamente incorretas: substituição de maiúsculas/minúsculas, grafia homófonas, omissão/adição de sons mudos «h» inicial e «e» no final, divisão/aglutinação (cf. Gomes, 2006).

### **3.2.3. Análise e classificação de tipos de erros de escrita**

Como já se disse anteriormente, existem vários modelos de análise e classificação de erros ortográficos que alguns autores já apresentaram. Para este trabalho, usou-se o modelo de estratégia de Ferreira (2010), que se apoiou no modelo de Amor (1997) de identificação e categorização de erros que se assentam em: *-identificação e categorização do erro*. O professor deverá, nesta etapa, detetar e analisar os erros, tendo em conta o enunciado, o contexto e a finalidade pretendida pelo sujeito escrevente. Esta análise deverá ser feita a nível individual e não em relação ao grupo turma;

---

<sup>54</sup>Cf. Guerra (2011).

- - *ponderação das decisões a tomar* - Atendendo ao facto de que é muito difícil resolver os problemas de todos os alunos, o professor deverá estabelecer prioridades, nomeadamente face ao aluno ou ao grupo, a frequência do erro, o tipo e o grau como se manifesta e às consequências que dele resultam.
- - *momentos de atuação face ao “erro”* - Esta fase diz respeito ao momento adequado de intervenção no imediato, a curto prazo ou a longo prazo.
- - *definição dos modos de tratamento do “erro”* - Nesta fase o aluno deverá tomar consciência do seu erro, devendo as atividades canalizarem-se para diferentes graus de explicitação e de acordo com o ritmo de cada aluno/grupo” (Ferreira, 2010, p. 97).

No entanto, o erro é considerado como fenómeno de integração de novos conhecimentos, é passagem obrigatória para o saber (Azevedo, 2000). Dentro das estratégias no tratamento do erro ortográfico, importa ressaltar que existem várias estratégias, tal como existem vários modelos da análise e classificação do erro ortográfico. Não havendo estratégias infalíveis nem uma melhor que a outra, torna-se eficaz aquela que permitir ajudar o aluno a atingir os objetivos educativos, isto é, o desenvolvimento da competência escrita.

### 3.3. Caracterização do Estudo de Caso

Selecionou-se as metodologias quantitativa e qualidade porque se enquadram no tipo de investigação, isto é, no estudo de caso<sup>55</sup> a que nos propusemos logo no primeiro dia que delimitámos o tema deste trabalho. O método qualitativo inseriu-se na recolha dos dados do questionário de inquérito previamente elaborado e permitiu a análise e descrição pormenorizada dos dados recolhidos, ou seja, teve o papel na apresentação, descrição e enumeração dos erros ortográficos. O método quantitativo visa explicitar o fenómeno, e também, no decurso desta investigação, perceber de forma muito significativa a

---

<sup>55</sup> Cf. Bogdan, 1994, que refere que um estudo de caso apresenta a fonte direta de dados e o ambiente natural, sendo que os materiais a usar são revistos na sua totalidade. Trata-se de um estudo descritivo, no qual os investigadores interessam-se pelos resultados, podendo analisar os dados de forma indutiva e não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente. Os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências, do ponto de vista do informador.



aprendizagem, o que os alunos aprendem e onde a referida investigação decorreu. No que diz respeito à pesquisa qualitativa, possibilitou-nos compreender os problemas e o contexto, facilitou a obtenção e tratamento dos dados; na análise destes casos, os métodos qualitativos não implicam quantificação e medida, tal como avança Bardin (1977):

Enquanto que a abordagem quantitativa [se baseia] na frequência de aparição de certos elementos da mensagem, obtendo dados descritivos através de um método estatístico e forma objetiva, fiel e exata, a abordagem qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses (Bardin, 1977, p.115).

A pesquisa qualitativa possibilita perspetivar o número de alunos e professores para deduzir melhor os resultados. O “método qualitativo consiste em estabelecer as relações das causas nas condições normalizadas (controladas). Em oposição, o método qualitativo é geralmente considerado como uma pesquisa que visa uma melhor compreensão de um fenómeno natural (não controlado)” (Ferreira, 2010, p. 109).

Depois de considerar todas as sugestões sobre os modelos de investigação ou tratamento do erro ortográfico, olhando as vantagens e desvantagens de cada modelo, e por ser um trabalho complexo, dentro dos modelos, entendemos o modelo de Gomes adequado para obtermos os resultados almejados em função do público-alvo e por detalhar os erros ortográficos. No entanto, para este trabalho, vamos analisar e descrever os erros ortográficos nos seguintes tópicos: tipos de letras; hifenização, junção ou separação, omissão ou incorreções escritas.

### **3.3.1. Instrumentos utilizados**

O presente estudo foi solicitado aos alunos das duas cidades por serem os alvos do nosso estudo, e envolveu a produção de textos narrativos e poéticos escolhidos por mim, o responsável da investigação ao longo do ano letivo de 2019, que comportou 90 minutos em cada fase da recolha dos resultados. Antes de começar esta investigação, solicitámos autorização aos diretores das escolas, que nos permitiram que fizéssemos a investigação. Seguidamente, mostrámos o nosso objetivo aos alunos nas salas de aulas e explicámos como a investigação ia decorrer para que os resultados fossem concretizados. Após um breve esclarecimento da parte do diretor da escola e da parte do professor da sala, tomámos a palavra e criámos um jogo lúdico para criar o afeto necessário com os alunos,

o que nos permitiu conhecer a proveniência de cada aluno e as línguas que mais usam fora da escola. Até ao final da investigação, tivemos a simpatia necessária dos alunos.

Como instrumentos para recolha de dados relativos aos erros ortográficos, usámos textos dos manuais e outros textos utilizados como suporte das atividades de revisão, pelo que os alunos foram previamente familiarizados com a modalidade ou a metodologia que iam utilizar na identificação e/ou caça dos erros.

Os erros ortográficos detetados foram contabilizados uma vez só para cada categoria, o que obrigava a perceber os níveis de categoria de cada erro, e os vários erros foram distribuídos pelas respetivas categorias.

Nesta primeira parte da investigação, aplicou-se uma metodologia que se insere no ensino e aprendizagem da escrita que visa desenvolver a competência da expressão escrita dos alunos PL2, no sentido de avaliar os textos produzidos por eles próprios, com o intuito de melhorar o seu desempenho ou percurso escolar.

A escolha dos textos foi motivada por vários fatores e apoiada pelos vários autores que enveredaram por esta investigação, dos quais destacamos dois: Azevedo (2000) e Scardamalia (1985) consideram que no ensino da escrita é fundamental utilizar os textos no desenvolvimento da competência escrita; segundos os autores, as crianças que se envolvem nestes textos alcançam bons resultados, de forma particular, e os textos narrativos são dos que mais gostam porque são de fácil familiarização; pretendemos fazer desta investigação uma aula prática pedagógica de produção de textos dos alunos, e também implementar um trabalho colaborativo entre os diretores das escolas, professores, alunos e mim, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos PL2 ( Azevedo, 2000; Scardamalia, 1985).

Na primeira fase de trabalho com os alunos, assegurou-se o nível de partida com a leitura de um texto para suscitar a motivação e perguntou-se quem queria ler e quem queria fazer o ditado. Posteriormente explicou-se as modalidades de trabalho sobre o ditado e perguntámos se já tinham ouvido falar da rainha Luéji, de Calvin e do sermão dos peixes (alguns dos textos escolhidos para identificar/caçar os erros), tendo alguns dito que sim e outros não. Os outros textos complementares integraram-se na caça de erros, como se pode observar nos anexos.

### 3.3.2. Descrição do *Corpus*

Sendo a escrita uma atividade que envolve vários esforços mentais, físicos e contextuais para ela ser bem estruturada, ela suscita a capacidade cognitiva que exige uma tenacidade intelectual, que tem de ser despendida durante um período de tempo considerável; daí entende-se que, para se ter aptidão, é preciso um pouco de esforço, pois escrever não é um dom nem um privilégio inato de génios, mas um trabalho aturado e orgânico, que implica um saber-escrever, que é uma atividade complexa que envolve aspetos cognitivos e metacognitivos que, por sua vez, exigem um saber-fazer específico constituído por saberes conscientes e aprofundados (cf. Figueiredo, 1994).

Cabral (1994) expressa o seguinte:

A conceção de que os escritores, quase por inspiração divina, criam a sua obra a partir do nada, ao mesmo tempo que defende o texto escrito como o resultado de um fazer, de um trabalho e de um esforço que resultam na apropriação de códigos semióticos diversos (Cabral, 1994, p.123).

Nesta perspetiva, a escrita, como a linguagem real, mostra o sentido de significado das palavras que são expressas num dado momento, pois a expressão escrita é, quiçá, propriedade fundamental que surgiu como ferramenta da conservação da memória coletiva e individual. Escrever é transmitir uma mensagem, que obedece as convenções socialmente aceites nessa comunidade e satisfaz as suas necessidades individuais e coletivas, ou seja, tem um valor social e cultural peculiar que nos pode levar para os seguintes aspetos: o domínio das regras ortográficas e as consequências que o seu desconhecimento pode provocar na vida futura do aluno, a capacidade de o aluno interiorizar as normas ortográficas quanto à produção escrita de alunos ou indivíduo e que nos pode levar a um grau de instrução e de literacia que poderá corresponder a um maior ou menor nível de conhecimento e de contacto com a leitura como o trampolim do sucesso escolar (cf. Barbeiro, 2007).

Segundo Fernandes (2014, p.39)<sup>56</sup>, “a linguagem escrita por um lado disponibiliza informação, por meio da leitura, e por outro lado confere expressividade à própria escrita o poder de expressão. O computador colocou-se ao serviço desta dupla função da escrita.” Na análise das produções escritas recolhidas, constituíram-se, sempre que se justificou, triangulações das múltiplas fontes de evidência e dos métodos de forma a legitimar os

---

<sup>56</sup> Cf. Fernandes (2014).

desígnios do nosso estudo; daí termos adotado uma metodologia eclética no uso de diferentes tipos de procedimentos e técnicas no que diz respeito à recolha de dados. Procedeu-se, essencialmente, a uma descrição cuidadosa de todo o processo e a uma análise de conteúdos de *corpus* e questionário (alunos e professores, respetivamente). Foi também contemplada uma análise informal de alguns dados que surgiram ao longo da nossa investigação. Na descrição desses dados estabeleceu-se relações de associação e não de casualidade, “uma vez que o pensamento e a escrita não se limita apenas à representação do primeiro por meio do segundo, mas à elaboração do próprio pensamento em níveis de maior complexidade facilita a compreensão” (Ferreira, 2010, *ibidem*).

A escrita é uma forma de resolução de problemas que envolve a geração de ideias, a descoberta de uma voz com a qual escrever, planificar, estabelecer objetivos, monitorar e avaliar o que está escrito e o que virá a ser escrito, e encontrar no léxico forma de exprimir significados exatos (cf. White & Arndt, 1996).

## Capítulo IV- Análise e Discussão dos Resultados

### 4. Caracterização vs. Análise e Discussão dos Resultados dos Grupos

Definiu-se como objetivo, e procede-se de seguida, analisar e comentar os resultados dos dados referente deste capítulo, bem como fazer a sua apreciação crítica. Tomou-se por método a análise do *corpus*, recolheu-se um conjunto de ditados (composições dos alunos) que constitui as informações de carácter descritivo que permitiu aferir e compreender diversos problemas e situações ao longo deste trabalho. concretamente do foro da escrita. Para uma análise e discussão dos resultados com mais objetividade, formou-se cinco grupos, e a cada grupo correspondem cinco itens apresentados sob a forma de tabela de leitura rápida e precisa.

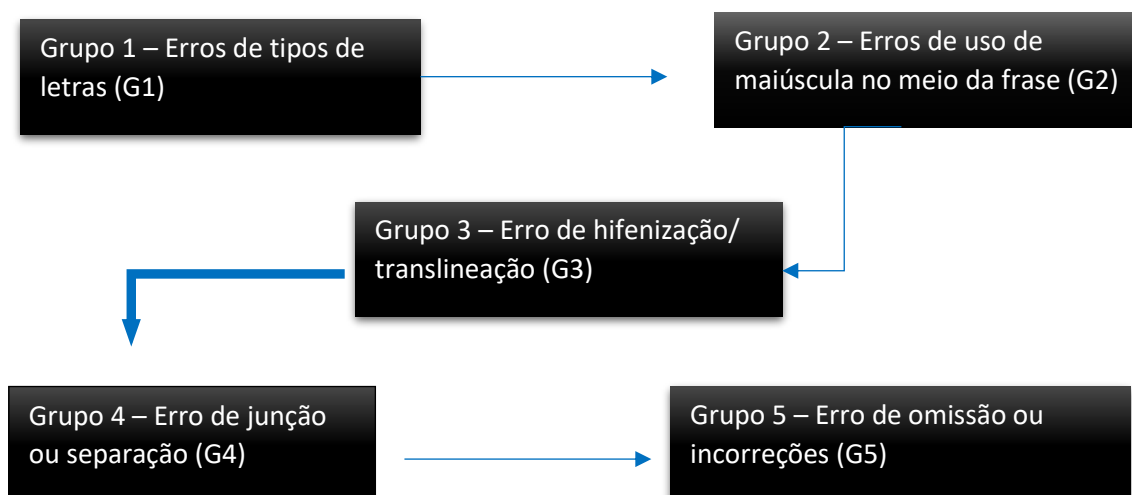
No *corpus*, analisa-se um conjunto de erros já detetados que resultaram da observação direta e indireta feita com os professores e com os próprios alunos das escolas seleccionadas no quadro das estratégias de atividades definidas e implementadas para esta investigação. Nesta senda de tratamento de erros, vários autores apresentam as etapas em que se podem trabalhar os erros, as quais designam de *recognition*, *description* e *explanation* (Azevedo, 2000, Corder, 1974), que são classificadas como *detección*, *identificación* e *rectificatió* (Torre, 1993, citado por Antunes, 2007, p. 115)

Importa referir que foi possível chegar ao resultado pretendido e alinhado em função dos objetivos gerais e específicos graças a um plano de trabalho conjugado com a metodologia participativa/ elaboração conjunta, onde os intervenientes diretos, e não só, contribuíram significativamente para o alcance dos objetivos. Portanto, este trabalho obedeceu a um critério fundamental: distribuiu os erros em grupos e para cada grupo elaborou tabelas representativas de erros de 10% de amostra significativa que permitiram uma leitura rápida e precisa.

Não menos repetitivo, para este capítulo, o seu foco é a identificação de erros, ou seja, a “caça ao erro”, no entanto, para a sua concretização, usou-se os textos que foram seleccionados por mim, de forma aleatória, mas respeitando o quadro sinóptico dos conteúdos programáticos do Programa da Língua Portuguesa, pois uma vez permitiram identificar os tipos de erros e o nível de aproveitamento escolar, ensino e formação. O ditado foi a estratégia escolhida para este estudo de caso.

Sucintamente, os grupos representam o número de alunos/composições que foram escolhidos como amostra da investigação, permitindo a estratificação de grupos com base nos tópicos de erros a serem descritos.

Resumindo, de forma esquemática, estão assim formados:



#### 4.1. Grupo 1: Erros de escritas

O grupo 1 (doravante G1) é composto por cinco composições dos 10% da amostra representativa dos alunos das escolas do Cambulo e Chitato do I ciclo do ensino secundário.

Tabela 1: Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	4
	Letra de manuscrita	5
	Letra maiúscula	15
	Letra minúscula	5
Total		29

##### 4.1.1. Grupo 1

Neste grupo de aluno 1, quisemos saber como os alunos usam os vários tipos de letras nas produções escritas, e constata-se que os alunos evidenciam pouco conhecimento nos tipos de letras, pois verificou-se com base nos exercícios praticados. Neste sentido, as ocorrências de erros de tipos de letras originam-se de falta de conhecimento das regras de

ortografia, pois os alunos pouco aprendem no ensino primário os tipos de letras e como cada um deve ser usado numa composição.

Tabela 2- Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	6
	Letra de manuscrita	9
	Letra maiúscula	20
	Letra minúscula	10
Total		45

#### 4.1.2. Grupo 1

Ainda no G1, neste caso, os vários textos que lhes foram indicados a produzir revelaram erros ortográficos na definição de tipos de letras correspondentes para o caso. Tal como avançámos anteriormente, há uma clara desatenção ou desconhecimento por parte dos alunos em saber que tipo de letra devem usar para um dado trabalho. No concreto, percebeu-se que os alunos desconheciam os tipos de letras, fruto de que nos níveis fundamentais os professores pouco ou nada trabalham com os alunos aspetos de género, a fim de conhecer os tipos de letras que existem na ortografia.

Tabela 3 Aluno do Grupo 1

Aluno		Tipo de letra	Nº dos erros
		Letra de imprensa	8
		Letra de manuscrita	5
		Letra maiúscula	3
		Letra minúscula	4
Total			20

#### 4.1.3. Grupo 1

O desconhecimento total de tipos de letras constitui o desvio à regra da ortografia, sendo a escrita um conjunto de regras convencionais estabelecidas pela gramática normativa. O gráfico vislumbra que os alunos não dominam os tipos de letras, e daí que os erros sejam recorrentes.

Tabela 4 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	9
	Letra manuscrita	7
	Letra maiúscula	5
	Letra minúscula	4
Total		25

#### 4.1.4. Grupo 1

Neste e nos outros grupos, sempre quisemos avaliar o conhecimento que os alunos têm de tipos de letras. Pelo que vimos nos alunos, há um ligeiro conhecimento de tipos de letras. Como se sabe, cada língua tem a sua regra ortográfica que regula a utilização dos diferentes tipos de letras e sinais gráficos. Para este aluno A4 revelou-se o uso de letras de imprensa, manuscrita, maiúscula e minúscula.

Tabela 5 do aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	9
	Letra manuscrita	6
	Letra maiúscula	8
	Letra minúscula	7
Total		30

#### 4.1.5. Grupo 1

Pela leitura do gráfico, pode-se constatar que os alunos revelam mais uma vez o desconhecimento de tipos de letras. Neste caso, revelou-se o uso de letras maiúsculas e minúsculas ao mesmo tempo. Relativamente às estratégias para melhorar a ortografia, conclui-se que é fundamental realizar atividades baseadas na ortografia para se descobrir os tipos de letras existentes, e quando devem ser utilizadas no sentido de aprimorar a competência escrita e poder mitigar certos erros no domínio da ortografia.



Tabela 6 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	7
	Letra manuscrita	3
	Letra maiúscula	5
	Letra minúscula	5
Total		20

#### 4.1.6. Grupo 1

É corrente o fraco conhecimento de tipo de letras que os alunos foram demonstrando ao longo das atividades. Cometem os mesmos erros ortográficos de utilizar inadequadamente as letras de imprensa, maiúscula e minúscula no ditado. Esse desalinhamento de letras induz perceber que os alunos pouco ou nada trabalham a ortografia nas salas de aulas, o que, a nosso ver, revela pouco domínio da competência escrita. É premente que o professor encontre as estratégias fundamentais para ajudar os alunos a corrigir essas lacunas que os poderão prejudicar, pois nada se escreve que se tenha passado antes do trabalho da escrita; escreve-se, sim, o que se produz, e em todos os sentidos do termo, no decurso dos trabalhos práticos (cf. Amor, 2001).

Tabela 8 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	10
	Letra manuscrita	8
	Letra maiúscula	6
	Letra minúscula	7
Total		31

#### 4.1.7. Grupo 1

As dificuldades manifestadas pelos alunos deste grupo prendem-se com os aspetos da escrita que se observou ao longo da investigação.

Tabela 9 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	7
	Letra manuscrita	3

	Letra maiúscula	3
	Letra minúscula	5
Total		18

#### 4.1.8. Grupo 1

O gráfico mostra os erros ortográficos que os alunos apresentam. Os alunos revelam os erros de seleção de tipo de letras que podem usar no ato da escrita, o que se traduz no fraco domínio da escrita.

Tabela 10 – Aluno do Grupo 1

Aluno A9	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	10
	Letra manuscrita	6
	Letra maiúscula	10
	Letra minúscula	8
Total		34

#### 4.1.9. Grupo 1

A falta de conhecimento de tipos de letras constitui a principal dificuldade em torno da representação gráfica. Mais graves do que este, porque mais difícil de extirpar aos alunos a forma errada que usam tipos de letras. Como dissemos já adiante, os erros cometidos pelos alunos resultam da preparação nas classes anteriores, isto é, no ensino primário segundo a estrutura do sistema educativo angolano.

Tabela 11 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	15
	Letra manuscrita	17
	Letra maiúscula	40
	Letra minúscula	9
Total		81

#### 4.1.10. Grupo 1

Neste contexto, pretende-se observar como os alunos configuram ou estruturam os textos, ou seja, como construíam os textos. Obviamente, partindo dos instrumentos já

selecionados previamente. Quisemos, também, saber a forma como organizam os textos e que tipo de letras selecionam. Conclui-se que os alunos ao longo das atividades iam melhorando o índice da seleção de tipo de letra, mas revelando ainda o domínio do uso de maiúscula por minúscula, conforme os resultados.

Tabela 12 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	9
	Letra manuscrita	4
	Letra maiúscula	7
	Letra minúscula	6
Total		25

#### 4.1.2. Grupo 1

Relativamente aos erros ortográficos da seleção de tipo de letras que os alunos apresentam, verificou-se que os alunos, ao longo da ação escrita, procuram selecionar o tipo de letra que acham conveniente para que não se atrasem a escrever, ou seja, na sua esmagadora maioria usam todo o tipo de letras sem exceção. Deduz-se que os professores pouco aprofundam o ensino de regras ortográficas, mas é importante explicar os tipos de letras do alfabeto português e como podem ser utilizados.

Tabela 13 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	9
	Letra manuscrita	6
	Letra maiúscula	5
	Letra minúscula	7
Total		23

##### 4.1.2.1. Grupo 1

O uso de vários tipos de letras num mesmo texto pelos alunos é recorrente; na maioria dos casos, os alunos não percebem ou não aprenderam tipo de letras que existem no alfabeto da língua portuguesa e concomitantemente as suas regras ortográficas, o que constitui o grande obstáculo na produção escrita.

Tabela 13- Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	13
	Letra manuscrita	10
	Letra maiúscula	11
	Letra minúscula	14
Total		48

#### 4.1.2.3. Grupo 1

A língua portuguesa é uma língua configurada em letras e, por sua vez, as letras obedecem uma cadeia de regras que se designaram por convenção, ou seja, uma língua convencional cujas regras foram adotadas para padronizar a língua quer no ato da fala, quer no ato da escrita. Cada tipo de letras da grafia portuguesa obedece a uma regra que o escrevente deve seguir no sentir de não desvirtuar a norma padrão. No caso, os alunos, ao usar constantemente minúscula, tornam o texto um pouco confuso. Ou seja, perde-se o gosto de leitura.

Tabela 15 – Aluno do Grupo 1

Aluno	Tipo de letra	Nº dos erros
	Letra de imprensa	12
	Letra manuscrita	7
	Letra maiúscula	9
	Letra minúscula	8
Total		36

#### 4.1.2.4. Grupo 1

O gráfico 1 – Aluno do grupo 1, mostra-nos que os alunos cometeram mais erros no uso de letra maiúsculas por minúsculas, na seleção de tipo de letras a usar. A escrita no processo de ensino e aprendizagem constitui o pilar fundamental no desenvolvimento e certificação do grau de competência.

### 4.2.Grupo 2: Erros de uso de maiúscula no meio da frase

Para este grupo, descreve-se o uso de letras maiúsculas no meio da frase. Segundo as regras ortográficas, constituem erros ortográficos, e pretende-se saber até que ponto os alunos têm o domínio do uso de maiúscula no meio da frase.

Tabela 1- Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	17

#### 4.2.1. Grupo 2

De igual modo, verificou-se que os alunos apresentam pouco domínio no uso de maiúsculas no meio da frase face às regras ortográficas. Esses alunos revelam um desconhecimento das regras de ortografia que estabelece quando se deve usar letra maiúscula numa frase, tal como que a regra impera que sempre se deve usar maiúscula no início do parágrafo, isto é, quando é precedido do ponto final, ou nos seguintes casos: antónimos, topónimos, etnónimos, nomes geográficos, nomes que referem entidades sagradas, nomes de astros e divindades da mitologia, nomes de instituições, de empresas, de marcas, nomes que referem valores e conceitos relevantes, nomes que referem os pontos cardeais e colaterais apenas quando designam regiões, nomes de animais.

Tabela 2 –Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Ex: Kyoko (errada) = kyoko (correria)	20

#### 4.2.2. Grupo 2

Quanto ao uso de letras maiúsculas, parece ser o mesmo problema apresentado nos gráficos anteriores. À partida, os alunos apresentam quase os mesmos erros ortográficos.

Tabela 3 – Aluno do Grupo 2

Aluno A3	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	16

#### 4.2.3. Grupo 2

Ato contínuo, tal como se observa acima, depara-se com a forma inadequada do uso de tipo de letras, o que entende haver a falta de instrução operacionalizada no sentido de os alunos saberem o tipo de letras e como devem ser usados.

Tabela 4 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	7

#### 4.2.4. Grupo 2

Na língua portuguesa, o conhecimento das regras do uso de letras maiúsculas permite definir o ritmo de aprendizagem o aluno tem. O domínio de regras ortográficas possibilita o aluno a estruturar o seu texto para que seja perceptível. No entanto, cativa quem o lê.

Tabela 5 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	20

#### 4.2.5. Grupo 2

Em relação ao uso de maiúscula e minúscula no meio da frase, observa-se que são erros correntes. Mas também o uso dos sinais de pontuação, particularmente os dois pontos e o travessão. Entende-se que o aluno desconhece em alguns casos os sinais de pontuação e qual o seu papel. Para se mitigar os erros na utilização das letras maiúsculas e minúsculas, os professores devem dedicar mais tempo a estes aspetos e explicar a sua importância no texto, no sentido de contribuir para o desenvolvimento da escrita.

Tabela 6 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	50

#### 4.2.6. Grupo 2

Tal como se adiantou, para este, conclui-se que os professores pouco desenvolvem o assunto relacionado com os sinais de pontuação e a sua importância.

Tabela 7- Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	60

#### 4.2.7. Grupo 2

Os erros ortográficos de uso de maiúsculas resultam da falta de domínio de uso de tipo de letras. Recomenda-se que os professores ensinem os alunos quando devem utilizar maiúsculas ao longo da frase. É preocupante os erros que os alunos cometem, e urge que se revejam os instrumentos de ação pedagógicas e uma formação contínua de professores.

Tabela 8 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	10

#### 4.2.8. Grupo 2

Como se referiu, a maior dificuldade destes alunos prende-se com a seleção de maiúsculas, o que exigem um ensino explícito no uso correto de letras maiúsculas.

Tabela 9 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	80

#### 4.2.9. Grupo 2

Os erros no uso de maiúscula são consequências, sobretudo, da indefinição de outros sinais de pontuação, por exemplo, os dois pontos, o ponto de interrogação, o travessão. Os alunos revelaram dificuldades em definir o parágrafo, quer nos seus próprios textos, quer nos textos dos colegas. De facto, urge a necessidade de os professores encontrarem as metodologias adequadas para contribuir no desenvolvimento da competência escrita.

Tabela 10 – do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	70

##### 4.2.2.1. Grupo 2

O uso de maiúsculas constitui o principal obstáculo. Os alunos apresentam maiores dificuldades na utilização de maiúscula. Usam maiúsculas de forma arbitrária sem que obedeçam à norma da sua utilização. No entanto, usa-se maiúscula sempre que verifique o ponto final para demarcar um período com sentido completo. Para tal, os professores

devem trabalhar com os alunos utilizando a metodologia de composição, isto é, orientar a elaboração de textos curtos para poder melhorar a capacidade da expressão escrita.

Tabela 11 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	80

#### 4.2.2.2. Grupo 2

No grupo 2, da leitura feita, depreende-se que são poucos os alunos que não cometem os erros descritos, conforme os resultados.

Tabela 12 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	14

#### 4.2.2.3. Grupo 2

Tal como se avançou acima, para estes, face esse desconhecimento do uso adequado de maiúscula por minúscula, importa sim, que o professor esclareça de forma adequada a forma correta do uso de maiúscula na frase, pois constitui a tarefa do professor de ensinar ao aluno em que circunstância deva usar-se maiúscula.

Tabela 13- Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	14

#### 4.2.2.4. Grupo 2

Como dissemos já, os erros são notórios no uso da minúscula, e constitui a maior preocupação para os suprimir. Para o efeito, requer-se que os professores adotem estratégias de mitigação e que visam desenvolver a competência escrita.

Tabela 14 – Aluno do Grupo 2

Aluno	Uso da letra maiúscula	Nº dos erros
	Letras	40



#### 4.2.2.5. Grupo 2

O gráfico 14 do Grupo 2, mostra o número de erros que os alunos revelam no uso das maiúsculas. Como se sabe, o ensino da escrita é um processo doloroso, de avanço e recuo, complexo e que não se consegue em curto espaço de tempo. É um processo que requer tempo e trabalho para poder alcançar os resultados desejados. Antes de mais, importa considerar que, normalmente, se ensina e se aprende a escrever no âmbito da disciplina da língua portuguesa, que apresenta certas regras e características específicas o facto de seu objeto (ensino e aprendizagem da escrita) ser complexo, ser, simultaneamente, o meio da sua própria transmissão e avaliação do conhecimento adquirido. A escrita constitui um dos domínios da língua, e ao discutir-se a questão do seu uso correto é importante não esquecer a forma do seu ensino, podendo ser perspectivada como objeto da ação pedagógica.

#### 4.3. Grupo 3: Erros de hifenização

Para este tópico, pretende-se saber como os alunos utilizam o hífen nas palavras de justaposição, ou seja, que domínio têm da utilização do hífen em certas palavras, em que circunstâncias se pode usar o hífen, dado que com o novo acordo ortográfico algumas palavras adotaram outra forma.

Tabela 1- Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização uso incorreto (translineação)	Nº dos erros
	Ex: Uso incorreto do hífen Que-se	10

##### 4.3.1. Grupo

Neste gráfico, o maior número de alunos revela dificuldade no uso do hífen, pressupondo-se um fraco domínio das regras de translineação, conforme os dados.

Tabela 2 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização / uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: fa/lua	20

### 4.3.2. Grupo 3

O resultado mostra que os alunos revelam o desconhecimento no uso do hífen. Esse pouco domínio é observado nas vogais átonas que não são divisíveis, conforme no seguinte exemplo: “fa/ lua”.

Tabela 3 – Aluno do Grupo 3

Aluno A	Hifenização/ uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) fosse um escr- avo”; “ per- dia-se”	15

### 4.3.3. Grupo 3

A tabela mostra que os alunos revelam muitos erros de hifenização, o que resulta da aglutinação de palavras que admitem a hifenização e as que não admitem. Deste modo, aconselha-se no decurso da aula promover exercícios de desenvolvimento fonológico no sentido de desenvolver a capacidade auditiva, porque muitos dos erros observados são do foro fonológico, porque os alunos têm dificuldades de perceção de certas palavras, razão pela qual cometem muitos erros de escrita.

Tabela 4 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	20

### 4.3.4. Grupo 3

Foi também nossa intenção avaliar o conhecimento sobre a utilização de hífen. Dos textos observados, deduzimos que a maioria dos *corpora* analisados atestam que os alunos utilizam de forma não correta o hífen.

Tabela 5 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	18

#### 4.3.5. Grupo 3

Nesta tabela, constatou-se que os erros ortográficos na utilização do hífen revelam desconhecimento quer das regras de hifenização, quer ainda de outras regras da escrita. Para colmatar esse desiderato, importa que o professor deva procurar estratégias que possam contribuir no sentido de corrigir e melhorar a escrita dos educandos.

Tabela 6 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	70

#### 4.3.6. Grupo 3

Como já dissemos anteriormente, o uso do hífen de forma imprópria é notório nos textos analisados. Pareceu-nos que é um problema de base, pois presume-se que os níveis primários pouco ou nada exploram o uso e colocação do hífen. Da análise feita, conforme o resultado mostra, os alunos precisam de aprender o uso dos sinais auxiliares de pontuação. Neste caso, importa que o professor promova atividades onde os alunos possam aprender a forma correta do uso de hífen.

Tabela 7 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) sobre-;” (incorreta)	40

#### 4.3.7. Grupo 3

A utilização inadequada do hífen é corrente nos alunos. Nos textos em análise depreende-se que os alunos desconhecem a importância do uso do hífen numa frase, pois falta-lhes o domínio de regras gramaticais, o que resulta de fraco domínio de certas regras na utilização de sinais de pontuação. Assim, precisam de um acompanhamento minucioso para aprender a usar o hífen numa frase e que benefício traz à escrita.

Tabela 8 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	40

#### 4.3.8. Grupo 3

O uso do hífen constitui a maior preocupação e dificuldades dos alunos, como dissemos já, os erros ortográficos explicam-se pelas mesmas razões já apontadas. Há erros resultantes da influência do domínio das regras de uso do hífen, outros são de natureza da percepção e motivação que os alunos pouco apresentam.

Tabela 9 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) perdia se” (incorreta); perdia-se (correta)	60

#### 4.3.3.1. Grupo 3

A observação do uso correto do hífen permitiu-nos perceber a grande preocupação e dificuldade que os alunos apresentam: os alunos usam hífen para separar palavras inseparáveis, como se pode observar nos anexos. Os alunos escreveram e usaram de forma inadequada o hífen, o que torna a ser trabalho da escola em orientar e explicitar em aulas de língua portuguesa como se usa o hífen em palavras compostas com primeiro elemento terminado em *o* ou por prefixos.

Tabela 10 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) fo-sse;” (incorreta)	50

#### 4.3.3.2. Grupo 3

De igual modo, são recorrentes os erros detetados nos alunos no uso do hífen que partem do desconhecimento acentuado das regras da ortografia portuguesa, mas os erros que estes alunos revelam são de várias naturezas da língua. Verificou-se maior incidência dos erros detetados anteriormente, quer os que são consequência da não distinção das palavras que podem ser hifenizadas, conforme o exemplo acima.

Tabela 11 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) desti-; exfarra-” (incorreta)	40

#### 4.3.3.3. Grupo 3

Com base no resultado exposto, os alunos mostram fraco domínio na utilização do hífen, o que se torna cada vez mais complexo. Confundem o hífen com o travessão, pois desconhecem a diferença entre o travessão e o hífen e o papel de cada um na frase. O travessão tem a função de chamar a atenção para as palavras que se seguem e, mais frequentemente, para indicar a mudança de interlocutor nos diálogos. Quanto ao uso de hífen, serve para unir e para dividir palavras compostas. O hífen é usado em situação mais variadas e complexas. No então, dada a complexidade na utilização do hífen, sugere-se que os professores expliquem amiúde as palavras que são hifenizadas e como devem ser.

Tabela 12 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	40

#### 4.3.3.4. Grupo 3

No Grupo 3, constatou-se que os alunos usam o hífen como sinal de translineação de divisão silábica, sem saber que o hífen desempenha várias funções em contextos diferentes da oração: sinal de união, de separação, de translineação ou de divisão silábica. A falta desse conhecimento resulta em vários erros ortográficos já aqui apontados.

Tabela 13 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	50

#### 4.3.3.5. Grupo 3

Como mostra o gráfico, o uso do hífen de forma incorreta nos textos é recorrente. É necessário que os alunos aprendam como se pode usar o hífen nas palavras que requerem a hifenização.

Tabela 14 – Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) Tal-ves;” (incorreta)	30

#### 4.3.3.6. Grupo 3

Semelhantemente, o gráfico 14 explicita exatamente o quanto os alunos usam o hífen de forma inadequada. No fundo, percebe-se que os professores também pouco dominam as regras de uso do hífen, razão pela qual sentimos a necessidade de analisar este tópico que se acha pertinente na aprendizagem da língua portuguesa.

Tabela 15- Aluno do Grupo 3

Aluno	Hifenização/uso incorreto do hífen (translineação)	Nº dos erros
	Ex: “(…) tor-mento;” (incorreta)	70

#### 4.3.3.7. Grupo 3

O gráfico 15, pelo resultado obtido, indica que os alunos vão percebendo a utilização correta do hífen em palavras compostas. O programa de LP para este nível privilegia a compreensão escrita, o permite que a ação escrita e o ato da leitura sejam trabalhados no sentido de desenvolver os vários domínios fundamentais da língua.

#### 4.4. Grupo 4: erros de junção ou separação

Analisa e descreve os erros de junção ou separação que são cometidos pelos alunos do (G4) no ato da escrita.

Tabela1 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. Devalia (errada) = valia (correta)	15

#### 4.4.1. Grupo 4

Neste G4, observa-se os erros de foro de junção que resulta de pouca atividade no domínio de ouvir e da leitura. Para Antunes (2007, p. 138), “a expressão escrita está estreitamente ligada ao desempenho da capacidade leitora, se esta se limitar à decifração, isto é, se não houver compreensão, a escrita será sempre deficitária”. Neste contexto,

recomenda-se que os professores adotem estratégias para poder contribuir no desenvolvimento nos domínios fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever.

Tabela 2- Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex: Rassa (errada) = raça (correta); Vadius (errada) = vadios (correta); Cassador (errada) = caçador (correta)	20

#### 4.4.2. Grupo 4

Como se pode observar, os erros apresentados nesta secção apontam para a falta da atenção de alunos quando se deparam com palavras homófonas e homónimas. Torna-se fundamental que os alunos façam mais leituras no sentido de mitigar alguns destes erros.

Tabela 3 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) durou castigo atiraram” (errada); duro castigo há atirara (correta); “Na tacula sangrenta do seu <u>talamo</u> ” (errada); “tálamo” (correta)	14

#### 4.4.3. Grupo 4

Relativamente a esta categorização de erros ortográficos, observa-se que a maioria dos alunos apresenta muitos erros de junção ou separação de palavras porque os professores pouco trabalham nos domínios fonológico, fonético e prosódico, fundamentais no desenvolvimento da competência escrita, e na boa compreensão e interpretação da LP.

Tabela 4 – Aluno do Grupo 4

Aluno A	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a gasalho; sangreta; em canto” (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	20

#### 4.4.4. Grupo 4

No grupo 4, como se vê, os exemplos mostram que vários erros de nível fonológico, pois, ao não trabalhar um dos domínios fundamentais, como ouvir, faz com que cometa variadíssimos erros de escrita como, por exemplo, em palavras homófonas e homógrafas; verifica-se que, nas escolas do contexto, os alunos exercitam muito pouco o domínio de ouvir. Ou seja, não se vislumbrou nenhum exercício que estimule esse domínio que é essencial para a boa compreensão da LP.

Tabela 5 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a esfarapda; sangreta; talamo; formçoço; aregado” (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	30

#### 4.4.5. Grupo 4

A tabela 5 do Grupo 4, regista os mesmos erros constatados acima. Depreende-se que esses tipos de erros são predominantemente do foro primário, e leva-nos a crer que resultam da falta de leitura. Os alunos são poucos solicitados a realizarem leituras quer coletiva, quer individuais ou em grupo de cinco para que possam desenvolver outras habilidades fundamentais da LP. Para que os alunos aprendam a escrever corretamente é necessário que façam mais leituras. Ou seja, devem ser incentivados a praticarem o ato de leitura. Quanto a isso, o professor deve ser amigo de leituras, nas suas aulas deve orientar que os alunos indiquem pelo menos o título e o autor de livro que leu durante o fim-de-semana para lhes despertar o interesse e o desejo de leitura.

Tabela 6 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a gazario; sangreta; a tirará luéz” (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; (corretas)	25



#### 4.4.6. Grupo 4

Na tabela sobre a junção ou separação, os erros continuam a ser, em grande parte, consequência de falta de atividades que incitam à oralidade; como já se notou anteriormente, o ato de leitura em qualquer nível de ensino é fundamental para o desenvolvimento de qualquer domínio e, muito mais da escrita. Como se sabe, são dois binómios inseparáveis. Por isso, estes dois domínios, pela sua riqueza, proporcionam certas competências ao indivíduo.

Tabela 7 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) carrego; sangreta; em canto” (erradas); frase (...) que tinha regado o seu mando; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	20

#### 4.4.7. Grupo 4

Nesta tabela, pode compreender-se que os erros ortográficos acima indicam efetivamente o que se vem a descrever, isto é, são consequências de falta de trabalhar os domínios quer fundamentais, quer auxiliares, de forma a mitigar os erros cometidos; a nosso ver, são ultrapassáveis se o ensino da LP se dedicar a desenvolver as competências nos domínios da leitura e da escrita sem que os professores se preocupem com o cumprimento do programa, mas sim em necessidades básicas dos alunos PL2.

Tabela 8– Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a gazalho; sangreta; talamo” (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	20

#### 4.4.8. Grupo 4

Como se pode constatar, a maioria de erros ortográficos é a que se refere ao domínio da junção ou separação. Os erros verificados nesta tipologia resultam maioritariamente por

falta de atividades de leitura. Conclui-se que os alunos PL2 precisam de estar envolvidos em ações onde os domínios da leitura e da escrita sejam estimulados para que os alunos sejam competentes na leitura e na escrita.

Tabela 9 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a gasaio; sangreta; em canto”; embala; natácula (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	29

#### 4.4.9. Grupo 4

Ao longo dos ditados produzidos pelos alunos, os erros notados com maior predominância são de morfologia, os quais são cometidos quando os alunos se deparam com palavras cuja escrita e som se assemelham, outros cuja palavras não são hifenizadas. Tudo isso é resultado de uma operacionalização sistemática de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da competência escrita do aprendente.

A correção de erros deve ser uma prática recorrente para aprimorar e estimular os outros saberes da língua. Como recurso na correção de erros que os alunos mais cometem, deve-se expor o texto que está a ser trabalho na avaliação para que o aluno, por si mesmo, consiga identificar os erros cometidos.

Tabela 10 – Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a gazalho; sangreita; em canto” (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	22

#### 4.4.10. Grupo 4

Conforme a tabela, da interpretação feita induz-nos que os alunos cometem mais erros de junção ou separação. Neste sentido, os alunos precisam de trabalhar mais o ditado para aperfeiçoar a escrita e consequentemente outros domínios que a ela se associam.

Tabela 11– Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) agazalho ; talamo;” (erradas) frase	25

#### 4.4.2.1. Grupo 4

Os erros de junção ou separação são categorizados de erros morfológicos. São sobretudo do fator percetivo, o que se compreende, como se disse, tratar-se de problema no domínio de ouvir. Pois, eles revelam certas dificuldades de perceção de palavras, principalmente as palavras que são escritas com letras <lh, rr, i/e> em cuja escrita produzem o som inicial de «i» e no final de «lho», conforme os exemplos.

Portanto, é na vertente fonética e prosódica onde se ensina ou se trabalha a capacidade auditiva de alunos, usando palavras cuja grafia e pronúncia se assemelham para facilitar que o aluno trabalhe a sua perceção auditiva no sentido de contribuir para ativar certos órgãos psicomotoras de aprendentes.

Tabela 12– Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) nacutala agazalho; sagreta; casador; perdeiram; servanticas” (erradas) frase (...) que deu agasalho; na tacula sangrenta; (corretas)	26

#### 4.4.2.2. Grupo 4

Evidentemente, os erros morfológicos verificados, nos casos já alinhados, são, na sua maioria, por falta de atividades de literacia. Ou seja, apesar de se ter notado a falta de manuais em quantidade e qualidade de LP neste nível, mas dos poucos em uso os professores não incentivam os alunos a praticar a leitura e a escrita. A falta de manuais em quantidade, sem falar de qualidade, constitui grande obstáculo no bom desempenho da escrita de alunos. Por esta razão, muitos erros de foro primário poderiam ser mitigados no respetivo nível, o que não acontece; logo, os alunos transportam este desiderato até aos níveis subsequentes como se assiste nos dias de hoje nos alunos angolanos em geral e em particular na Lunda-Norte.

Tabela 13– Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) a gasalho; sangreta; em canto” (erradas) frase (…) que deu agasalho; na tacula sangrenta; puro encanto (corretas)	20

#### 4.4.2.3. Grupo 4

Os erros de junção ou separação são contínuos por razões sobejamente conhecidos; no universo de cinco alunos, 4 cometeram mais erros de junção ou separação de palavras de forma inadequada, e só um é que escreveu corretamente.

Tabela 14– Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) Natcula a gazalho; sangreta; teito” (erradas) frase (…) que deu agasalho; na tacula sangrenta; leito (corretas)	45

#### 4.4.2.4. Grupo 4

Neste caso, como nos outros, os alunos cometeram muitos erros de produção escrita sobre a junção ou separação de palavras inseparáveis, confundindo devido à fonética ou dicção das palavras que se produziam no ato do processo de ditado. Detetou-se muitos erros de escritas que consubstanciam na falta de conhecimento do som de cada palavra e da sua ortografia, o que nos deu a entender que um trabalho sistematizado dos professores, a entrega ou o espírito de abnegação no sentido de incentivar os alunos a praticar leituras com o intuito de melhorar a escrita pode, em nosso ver, ultrapassar os erros deste foro.

Tabela 15- Aluno do Grupo 4

Aluno	Erros de junção ou separação	Nº dos erros
	Ex. “(…) agalheio; sagrenta; cassador; em encanto” (erradas) frase (…) que deu agasalho; caçador; sangrenta; puro encanto (corretas)	60

#### 4.4.2.5. Grupo 4

Relativamente aos erros de junção ou separação, há mais alunos que cometeram erros conforme a tabela ilustra. Observou-se também que os vários erros cometidos derivam essencialmente de fatores endógenos e exógenos, no caso, a influência da LN sobre a LP.

#### 4.5. Grupo 5: Erros de omissão ou incorreções escritas

Descreve os erros de omissão ou incorreções escritas detetados pelos alunos, tal como descrevemos nos grupos anteriores.

Tabela 1- Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: tírrar (errada) = tirar (correta) Sangreta (errada) – sangrenta (correta) Agasálio (errada) = agasalho (correta)	20

##### 4.5.1. Grupo 5

Quisemos, ainda, perceber os erros ortográficos de omissão ou incorreção escrita de palavras, que parecem persistir neste ciclo de escolarização. Cruzando este resultado com os do erro de junção ou separação, observa-se que os mesmos erros ortográficos são transportados ou se repercutem nesta categorização, tal como ilustra a tabela. Os alunos sentem mais dificuldades em fazer um ditado como mandam as regras, pois são dadas as indicações essenciais para poder superar as falhas que apresentam.

Tabela 2- Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex. “(…) duro castigo «?» atirara para a selva”; frase incompleta; «há atirara para a selva»; “(…) perdera como ‘pur’ encanto”; frase incompleta; “perdera como puro encanto”	15

##### 4.5.2. Grupo 5

No que diz respeito à omissão e incorreções escritas, pode-se observar na tabela que a maioria cometeu muitos erros ou quase todos. Há que salientar que os erros de omissão

ou incorreções são mais frequente nas composições escritas, verificados e analisados nos textos selecionados dos 10%.

Tabela 3 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Sangreta (errada) – sangrenta (correta) Agasálio (errada) = agasalho (correta) Talamo (errada) = tálamo (correta)	15

#### 4.5.3. Grupo 5

Os erros de omissão ou incorreções escritas são observados em quase todos os alunos. O que nos levou a perceber que são erros que os alunos transportam nas classes anteriores, isto é, no ensino primário, que por vezes resultam por falta de atividades fundamentais para desenvolver a escrita destes alunos. No entanto, é importante que o professor oriente os trabalhos de leitura, sabendo dos benefícios que o ato de leitura produz no processo de aprendizagem da escrita e não só.

Tabela 4– Aluno do Grupo 5

Aluno A4	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Fose; (errada) = fosse (correta) Horres (errada) = horrores (correta) exfarapada (errada) = esfarrapada (correta)	21

#### 4.5.4. Grupo 5

Neste contexto, os erros morfológicos que os alunos revelam são consequência de poucas atividades no domínio da escrita e da leitura. Como podemos observar neste gráfico, os erros resultaram sobretudo de uma seleção inadequada de palavras correspondentes que, de facto, se prendem também com erros de audição, ou seja, o aluno ouviu mal a pronúncia das palavras, sendo que é recomendável que o professor trabalhe mais a sua oralidade para que também possa melhorar a perceção do aluno, evitando assim muitos erros que apresentam.

Tabela 5 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Tripo; (errada) = fosse (correta)	

	Luenge; servaticos (erradas) = luéji; selváticos (corretas) exfarapada (errada) =esfarrapada (correta)	35
--	---	----

#### 4.5.5. Grupo 5

Os erros de omissão ocorrem com maior frequência e verificou-se que os alunos repetem sistematicamente os mesmos sem que eles próprios deem conta dos erros cometidos. O que se exige a necessidade de automatizar os meios de ensino-aprendizagem principalmente no ditado para poder contribuir na mitigação de erros morfológicos.

Tabela 6 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: poro; (errada) = puro (correta) servvaticas (errada) = selváticos (correta) talvés (errada) = talvez (correta)	25

#### 4.5.6. Grupo 5

O resultado do gráfico em relação à omissão ou incorreções escritas do aluno, revelou-se que cometeu mais erros ortográficos das categorias morfológicas. Pelo que se detetou, continuam a resultar maioritariamente da omissão de palavras que resulta da incorreção escrita.

Tabela 7- Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Fose; (errada) = fosse (correta) Horres (errada) = horrores (correta) exfarapada (errada) =esfarrapada (correta)	30

#### 4.5.7. Grupo 5

No domínio da omissão ou incorreções, observou-se muitos erros de omissão, embora alguns se devam pelo fator auditivo, ou seja, ouvem mal certas palavras, o que faz com que os alunos produzam textos cheios de erros ortográficos; associando a isso, o rendimento do aluno é afetado em todas disciplinas. É sintomático que os erros detetados nos textos observados são genéricos, o que impele um trabalho mais apurado para solucionar essas dificuldades que os alunos revelam.

Tabela 8 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Fose; (errada) = fosse (correta) Hórerres (errada) = horrores (correta) Exftranha (errada) = estranha (correta)	28

#### 4.5.8. Grupo 5

Relativamente aos erros de omissão ou incorreções ortográficas, verifica-se que os erros resultam sobretudo da falta de conhecimento prévio da língua que usam na ação pedagógica e associando a falta de estratégias de promoção da expressão escrita cujas dificuldades são notórias em todos os textos escritos pelos alunos. Os erros de omissão decorreram de uma ainda imperfeita consciência das necessidades do aluno, de que resulta uma insuficiente explicitação de regras gramáticas.

Tabela 9 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Esfarapada; (errada) = esfarrapada (correta) Entanto (errada) = encanto l(correta) leto (errada) =leito (correta)	23

#### 4.5.9. Grupo 5

Para este grupo, após uma revisão e correção feita, os dados observados mostram que os alunos cometem muitos erros nas suas composições. Estes alunos necessitam de uma intervenção pedagógica consentânea e sistemática mais urgente de modo a que a operacionalização ocorra no sentido de poder melhorar as suas competências escritas.

Tabela 10 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: caçado; (errada) = caçador (correta) formozo (errada) = formoso (correta) exfarrapada (errada) =esfarrapada (correta)	30



#### 4.5.10. Grupo 5

Caso análogo, sublinha-se que na esmagadora maioria de alunos verificou-se erros de toda a espécie, conforme a tabela.

Tabela 11– Aluno do Grupo 5

Aluno A12	Omissão ou incorreções de palavras	Nº dos erros
	Ex: falia; (errada) = valia (correta) Honrores (errada) = horrores (correta) esfarapada (errada) =esfarrapada (correta)	27

#### 4.5.2.1. Grupo 5

De modo geral, os alunos revelam muitas dificuldades em produzir textos no mínimo sem os erros. Contabilizou-se o número de erros de cada aluno num texto de dez minutos e todos os alunos cometeram erros superior a vinte erros num texto por vezes de duzentos caracteres, o que os torna ilegíveis e incompreensíveis. Conclui-se que o aproveitamento escolar destes alunos é cada vez mais comprometedor, com implicações futuras.

Tabela 12 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: A rregado; (errada) = a regado (correta) Atiraram (errada) = atirara (correta) enfrarasba (errada) =esfarrapada (correta)	40

#### 4.5.2.2. Grupo 5

Da leitura feita sobre a interpretação dos textos de alunos, concluímos que o ensino da LP nestas paragens deve ser revisto para que os resultados e sucesso escolar destes alunos sejam atingidos. Ou seja, os alunos precisam conhecer todas as regras básicas da LP. Ainda assim, importa frisar que os alunos pelas debilidades que apresentam na aprendizagem da LP não de quem se alude ser à sua LM, mas sim de quem a tem como L2, devido a um elevado desconhecimentos de regras quer da escrita quer de outros domínios fundamentais da língua.

Tabela 13 – Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Fose; (errada) = fosse (correta) Ambisão (errada) = ambição (correta) exfarrapada (errada) = esfarrapada (correta)	40

#### 4.5.2.3. Grupo 5

Como se frisou acima, o aumento do número de erros observados deve-se a vários motivos: os alunos praticam poucos exercícios de compreensão escrita, desenvolvem pouco a componente fonética e prosódica, realizam poucas atividades no domínio morfológico, sintático e lexical, tão importantes no desenvolvimento da competência escrita. Portanto, é imperioso que os professores revejam as metodologias em função da realidade objetiva de alunos, considerando as particularidades do foro linguístico de alunos. Ou seja, neste contexto, a LP não pode ser tida como uma língua nativa.

Tabela 14- Aluno do Grupo 5

Aluno	Omissão ou incorreções escritas de palavras	Nº dos erros
	Ex: Esparrada; (errada) = esfarrapada (correta) Horres (errada) = horrores (correta) Acuitada (errada) = a coitada (correta)	70

#### 4.5.2.4. Grupo 5

A tabela do grupo 5 mostra exatamente os resultados do gráfico anterior. Há que salientar que a forma como o processo de ensino e aprendizagem ocorre no ensino da escrita por vezes não contribui no aperfeiçoamento da escrita, pois há fatores de ordens adversa, como a falta de estratégias adequadas na promoção e estímulo da escrita de alunos. O fator cognitivo também é um fator a ter em consideração, pois constitui um dos obstáculos intransponíveis e que condiciona drasticamente o desenvolvimento da competência escrita. São estes e outros fatores que a nosso ver precisam ser trabalhados no sentido de ajudar e motivar outros saberes.

#### 4.6. Síntese da análise e discussão dos resultados

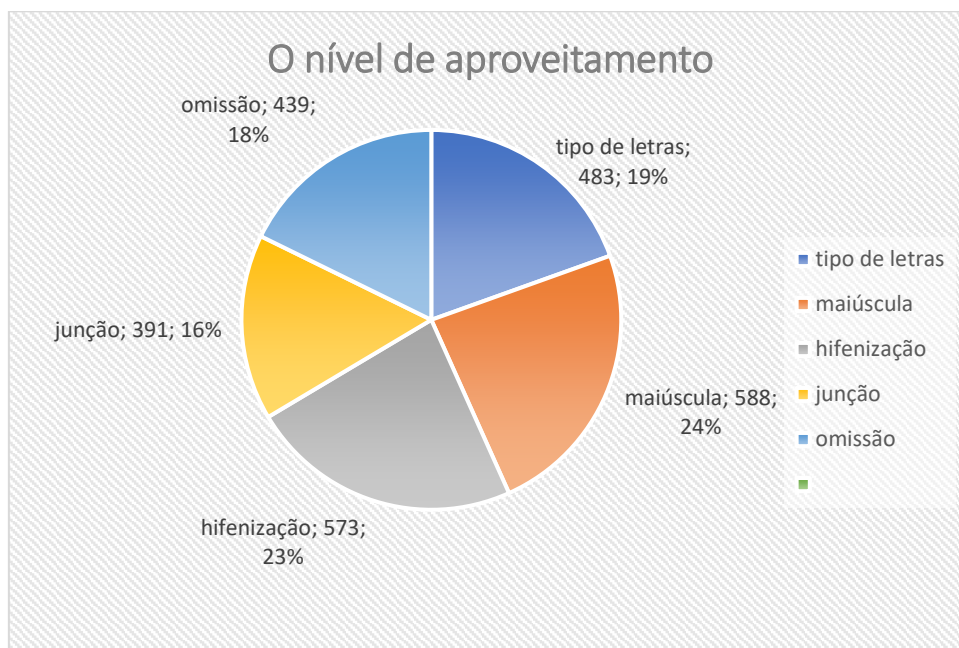
Neste estudo, o nosso foco assenta na competência escrita de alunos PL2. Este capítulo está estratificado em duas partes. A primeira comenta o *corpus* de alunos, e a segunda interpreta, analisa e discute os resultados dos dados do inquérito de questionário dos professores. O propósito nos induz que os erros detetados ao longo deste trabalho podem ser entendidos como indicador de um processo que não foi ou não funcionou como era de esperar, de problemas não resolvidos nas classes anteriores e que podem ser por falta de estratégias cognitivas, ou seja, as estratégias aplicadas nessas classes foram inadequadas.

Os dados referentes ao tratamento das produções escritas de alunos sobre as suas dificuldades, revelaram que a maioria dos alunos tem dificuldade na escrita. Os gráficos a seguir apresentados são da matriz de análise das categorias escolhidas dos erros cometidos pelos alunos. O primeiro gráfico apresenta o número de erros. O segundo, faz o resumo da percentagem dos erros cometidos com base na matriz de análise em torno do nível de aproveitamento da competência escrita dos alunos. Este exercício foi possível no uso do método que aplicámos na deteção dos erros pelos próprios alunos, e funcionou da seguinte maneira: depois de o aluno terminar o texto que lhe foi dado, solicitou-se que (A) detetasse os erros do (C) e B do D sucessivamente, o que Azevedo (2005) designa jogo de “caça ao erro”, para correção de erros. O mesmo autor, na deteção e no tratamento de erros, fundamenta os seguintes passos:” quando o aluno acaba o texto, o professor deve indicar ao aluno quantos erros tem ou o local (linha, parágrafo...) onde se encontram; Intercâmbio de exercícios entre os alunos para detecção de erros; Utilização de um código de correcção, que possibilidade ao aluno autonomia na correcção dos seus erros; utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto; utilização de palavras em que o aluno erre frequentemente em dicionários pessoais e jogos de palavras; construção e novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes” (Azevedo, 2005, p. 79).

4.6.1- Tabela-síntese



#### 4.6.2. O nível de aproveitamento na competência escrita



Atendendo às percentagens das análises quantitativas dos resultados do aproveitamento dos alunos, surgiu a análise qualitativa que o gráfico nos mostra. Durante as análises qualitativas das produções escritas, observou-se que o nível de aproveitamento dos alunos quanto ao conhecimento de tipo de letras que a ortografia da língua portuguesa têm é muito baixo, que se traduz em 19%, e verificou-se igualmente, a colocação de maiúsculas e minúsculas, cujo aproveitamento é de 24%, do universo dos alunos inqueridos. Os erros identificados neste domínio foram efetivamente, aquando de abrir parágrafos, ao longo das frases os alunos utilizam minúsculas e maiúsculas sem que assim o justificasse, o que contribui para o baixo rendimento nesta área. Considerando que o nível de aproveitamento é de 100%, os alunos nem conseguiram atingir 50%, mas ao longo do trabalho, quanto à formação e correção da colocação dos parágrafos, houve melhoria na razão dos 24% de aproveitamento. Notou-se a melhoria da organização e colocação dos parágrafos, na sua maioria, fruto de um trabalho de equipa e no total dos alunos por terem interiorizados as regras ortográficas.

De igual modo, há 23% do nível de aproveitamento no domínio da utilização do hífen. Neste domínio os alunos apresentavam um desconhecimento total na hifenização das palavras, utilizavam o hífen de forma inadequada e por isso o número de erros foi muito acentuado. As dificuldades manifestadas pelos alunos na hifenização das palavras derivavam de não saberem quais são as regras de utilização do hífen, e em que momento

devem usar o travessão, pois eles confundiam o travessão com o hífen, pensando que a função de ambos era idêntica. A verdade é que os professores também apresentavam desconhecimento ou dificuldade na utilização do hífen. Parecia-nos que os alunos não sabiam o que é o hífen, embora alguns já sabiam, mas não de forma estruturada ou um conhecimento explícito sobretudo a sua utilização e o papel que desempenha na frase. Parece, pois, poder concluir-se que os alunos precisavam uma aprendizagem explícita de utilização e colocação correta do hífen.

Como se pode constatar, na área morfológica a percentagem é de 26% de aproveitamento no que se refere à junção ou separação das palavras. O nível de aproveitamento para esta área é observado devido ao número de erros cometidos pelos alunos em todas as produções escritas, que se traduziam, sobretudo, na seleção de palavras adequadas para cada léxico, onde os alunos apresentavam graves erros de junção ou separação das palavras que são inseparáveis. O nível de aproveitamento nesta área é bastante preocupante, visto que os alunos precisam de dominar as palavras que não devem ser juntadas ou separadas para não incorrerem no cometimento de erros ortográficos. Na maioria dos erros ortográficos de junção ou separação devem-se também à omissão de palavras, uma consequência de adição do qual os alunos percebiam mal a pronúncia das palavras, levando-os a escrever a palavra de forma inadequada, o que afetava no rendimento dos alunos conforme a percentagem.

29% do nível de aproveitamento dos alunos que avaliámos ao longo do trabalho são da área de omissão ou incorreções escritas. Nesta área, como dissemos já, os alunos revelam dificuldades ortográficas na representação gráfica de cada palavra, uma vez que têm muita dificuldade em perceber a pronúncia de certas palavras. Ainda assim, importa salientar que, apesar da percentagem ser muito baixa, registámos um desempenho significativo dos alunos na omissão ou incorreções escritas, onde os alunos já no fim elaboravam produções coerentes e claras.

Ainda assim, salienta-se que os alunos interiorizaram as regras ortográficas, o que ajudou no desenvolvimento da competência escrita.

Conclui-se que, por um lado, o fraco rendimento dos alunos na ortografia ou na escrita, é apontado, em parte, como consequência da falta de atividades que proporcionam a escrita alinhada pelo facto do uso habitual da LC, sendo a língua materna de um bom número de alunos; por outro lado, das dificuldades observadas em função das

percentagens de rendimento de escrita dos textos analisados, a maioria dos erros identificados são ocasionadas por fatores relacionados de forma diferente com os elementos de natureza endógenos como: o ambiente escolar, o nível de conhecimento de LP que os professores apresentam, que é muito baixo em todos os domínios; a precariedade de condições de trabalho (excesso de número de alunos nas salas de aulas), o que propicia o insucesso quer escolar, quer na escrita propriamente dita.

Outro fator do fraco rendimento de escrita é de natureza exógeno, no caso, a desestruturação de família; o nível de vida social e familiar, e os problemas emocionais influenciam negativamente no desenvolvimento da competência escrita. Dados os fatores descritos, importa dizer que é fundamental fatores educacionais pedagógicos, no sentido de se mitigar os problemas que os alunos apresentam no domínio da escrita. Por esta razão, são necessárias outras visões e estratégias para contribuir no aprofundamento de dificuldades de fatores da escrita que os alunos apresentam.

Nesta mesma senda, vários autores já mencionados abordaram questões relacionadas com o tema, mas em prisma diferente com o intuito de se encontrar soluções para um ensino de escrita eficaz. Por isso, há necessidade de mais estudos no sentido de se encontrar linhas metodológicas consentâneas para atenuar o fraco desenvolvimento de escrita de alunos PL2 (Gonçalves, 2017; Barbeiro, 2007).

Outro fator do insucesso de escrita deve-se à coabitação existente entre LC e LP. A ucokwe coabita favoravelmente com a LP, são línguas cujas aprendizagens ocorrem de forma natural, mas diferem em questões de domínio e conforto. Nota-se em termo de comunicação o conforto natural do falante da ucokwe, as palavras fluem sem hesitação, o vocabulário e léxico decorre de forma automática, ao passo que o falante da mesma língua ao falar a LP faz um certo exercício mental, traduzindo as palavras em LC, para poderem ser produzidas em LP; por vezes, nessa tradução automática, o falante acaba por cometer mais erros linguísticos.

Barbeiro (2007) acrescenta que, “em norma, os erros ortográficos acontecem, porque os alunos de L2 em particular, elaboram certas representações que podem ser a um nível fonético onde percebem muito mal as palavras em termo da pronúncia de cada palavra, que refletem na morfologia que depois são confrontados na ortografia” (Barbeiro, 2017, p. 33).

Portanto, importa destacar os progressos que constatámos; a grande maioria dos alunos refere-os em todos os domínios que viemos analisar, e sentimos que há melhoria ao nível de aproveitamento escolar. Na opinião obtida pelos alunos, quase todos foram unânimes em dizer que seria bom que continuássemos para o próximo ano letivo, porque aprenderam aquilo que não sabiam, como tipos de letras, colocação de maiúsculas e minúsculas, utilização de hífen, correção de palavras no que tange a junção ou separação e omissão de palavras. E os professores das salas também nos ajudaram no bom desempenho dos alunos. Só foi possível devido a um trabalho intenso e tripartido: alunos, professores e eu, como coordenador desta investigação. Tendo feito este trabalho, percebemos as grandes falhas na aprendizagem da expressão escrita em particular e em geral no domínio da língua portuguesa, o que entendemos que é premente rever alguns instrumentos de ensino e aprendizagem para que os alunos consigam obter os resultados desejados. Por isso, dizemos que é importante que se faça uma nova descrição das tarefas educativas para cada nível de aprendizagem.

Na descrição de tarefas para cada nível, deverá naturalmente, obedecer a uma sequencialização correta, que terá de ser pensada em função da importância dos objetivos a atingir em cada ciclo de ensino e adaptar ao nível cognitivo dos alunos, admitindo, assim, a flexibilidade de conteúdos para a meta que se pretende alcançar; as atividades devem ser eficazes, o que realmente é nuclear em termos do desenvolvimento da competência escrita de alunos PL2, já que se perdura no quadro do currículo do sistema educativo angolano e que se reconhece que ao fim do ano letivo os alunos devem obter as competências nele plasmado e que a educação básica lhes devia proporcionar (cf. Azevedo, 200).

Segundo Sequeira (1996),

A escola, ao escolher um modelo de ensino-aprendizagem coerente com as finalidades educativas pretendidas e que, no caso presente, é um modelo cognitivista-construtivista, deverá desenhar um currículo próprio, capaz de potenciar as capacidades dos alunos, e elaborar programas saídos dessa matriz curricular e construir materiais a este modelo (Sequeira, 1996, p. 19).

A inovação de currículo escolar requer ou exige sacrifícios ou mudanças, quer na forma, quer no conteúdo, sobretudo dos saberes a ensinar para que não haja um abismo entre os alunos e os conteúdos a ensinar. Tendo em conta as circunstâncias dos alunos que revelam a complexidade cognitiva, obviamente, é de se esperar as consequências ao nível dos mecanismos de processamento de informação são alvo de uma sobrecarga. Carvalho



(1999) entende que, para os alunos nestas condições, importa que a escrita seja feita sem antes considerar o leitor, para poupar o esforço a realizar no contexto de tarefas bastante complexas. Daí o recurso a uma estratégia por parte de quem tem dificuldade na escrita, e com a língua materna diferente deve ser fundamental para contribuir no bom desempenho na escrita. Por isso, a aprendizagem depende de condições estruturais e funcionais do sistema nervoso central e de problemas de concentração e de compreensão. Para escrever corretamente, a competência ortográfica deve ser desenvolvida, o que implica o desenvolvimento do conhecimento de outros fatores inerentes à escrita. Cassany (1993) aponta que, quanto à sua aprendizagem, a escrita tem duas bases muito concretas: a pronúncia e a articulação claras (a fonética) e a memória visual. O domínio completo da ortografia conseguir-se-á com o hábito de leitura assídua, a consulta do dicionário e a prática da expressão escrita. Aida (1994) entende que “a intervenção pedagógica se torna, em grande medida, inoperante ao se esquecer que é preciso, para ajudar os alunos a construírem o seu próprio texto, ir às raízes do mesmo, explicitando todo o percurso, examinando as escolhas efetuadas e os seus efeitos” (Aida, 1994, p. 26).

Ora, tudo isto pode ser feito, não só através de práticas corretivas (que, se objetivadas a partir de tipologias de erros – por exemplo, fundamentadas nesta perspetiva vertical, da base conceptual até à linearização do texto –, permitiriam situar a origem e detetar a natureza do erro, possibilitando quer a sugestão de pistas para a reformulação de estruturas, quer a adoção de estratégias de superação das dificuldades encontradas), como, e sobretudo, por via do próprio exercício da escrita. (Aida Santos, 1994, citada por Azevedo, 2000, p. 13).

## **Capítulo V-Análise e discussão do Questionário**

No presente capítulo, optou-se o inquérito por questionário escrito porque apresenta certas vantagens no estudo que se segue: o facto de se poder recolher e tratar a informação de forma estandardizada, com vista a assegurar a comparabilidade dos resultados dos dados obtidos pelo meio do inquérito através do questionário abrange simultaneamente um elevado número de indivíduos, pois é preenchido sem ser necessária a presença de alguém ligado à pesquisa; o inquérito dispõe de instruções escritas e preenche pessoalmente o questionário; possibilita uma recolha eficaz de informação sobre grande número de indivíduos; permite uma comparação precisa entre as respostas dos entrevistados; os inqueridos podem encontrar neste dispositivo maior segurança em relação ao anonimato e sentem-se, por isso, mais livres para expressarem as suas opiniões (Giddens, 1997 citado por Antunes, 2007, p. 128).

Ainda sim, reconhece-se as limitações e dificuldades que o tipo de instrumento acarreta, mormente, segundo Giddens (1997) citado por Antunes (2007, p. 129), a extensão de instrumento de recolha de dados e a sua análise intensiva; a sua estrutura rígida que por vezes diminui a riqueza e profundidade da informação; o contacto com o inquirido processa-se de forma indireta; o material recolhido pode ser superficial; quando um inquérito é muito padronizado, podem escapar diferenças importantes entre os pontos de vistas dos entrevistados; as respostas podem ser o que as pessoas dizem acreditar e não o que realmente pensam. No sentido positivo, o questionário é um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se considera relevantes de acordo com as características e a dimensão do que se deseja alcançar (Hoz, 1985, p.58). Ainda na mesma linha de pensamento, Bardin (1977) “possibilita diagnosticar para que se possam fazer inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspeto da orientação comportamental do interlocutor” (Bardin, 1977, p.114)

Quanto às opções metodológicas de pesquisa adotada para este trabalho, é mista, porque que se enquadra em critérios da investigação dos métodos quantitativo e qualitativo e permitem fazer a análise e a interpretação dos resultados obtidos. No entanto, opta-se por uma investigação descritiva e interpretativa, que permite compreender os resultados obtidos.

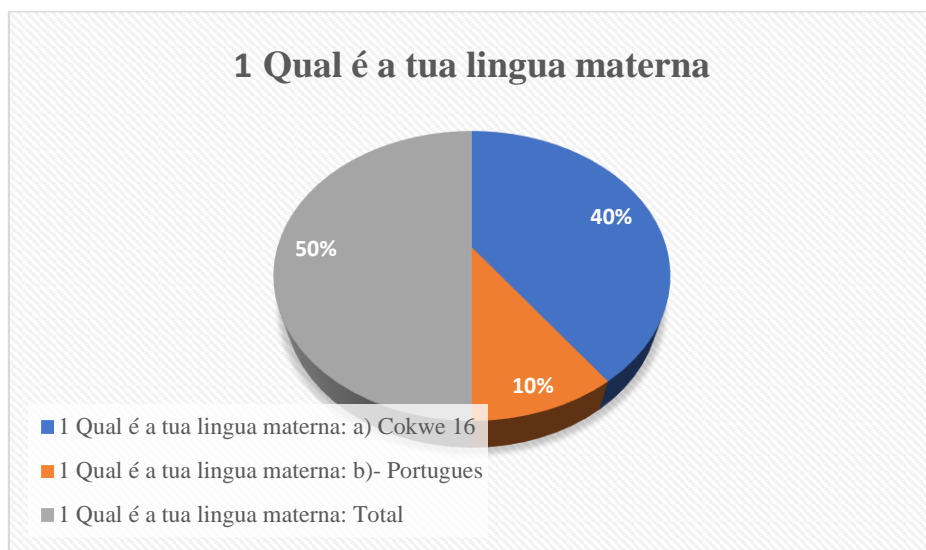
## **5.1- Discussão e comentários dos resultados do Questionário**

Os dados que a seguir se apresentam são resultados do questionário dirigido aos professores do 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª) de escolaridade do ensino secundário das cidades do Cambulo e do Chitato. Este questionário foi aplicado somente aos professores que lecionam no I ciclo na disciplina de LP e sem definir o género, com uma idade compreendida entre os 25 a 45 anos, o que representa 10 do universo total dos inquiridos que perfaz os 10% do total, serve para aferir os resultados definidos ao longo do desenho teórico, com o intuito de saber quais são as dificuldades que os alunos apresentam na aprendizagem da LP.

São várias razões que nos levaram a fazer este estudo, por dentro da escrita, porque se assiste, no ensino angolano, a um domínio da escrita pouco trabalhado devido à própria natureza do programa de LP; por isso, os alunos atingem o 2º secundário com muitos problemas de base. Desta forma, o estudo centra-se em torno da escrita – interpretação dos dados com base as perguntas do questionário através dos resultados quantitativos e qualitativos.

Numa investigação educativa, várias abordagens defendem uma investigação quantitativa como sendo a mais preponderante na interpretação significativa no conhecimento do estudo de caso, quanto à aprendizagem e à educação em geral, embora se reconheça que em cada linha de pesquisa há sempre limitações, razão bastante para que surjam cada vez mais outras teorias para contrariar ou abrir luzes para uma outra investigação tudo para o bem do ensino. Neste caso, o método qualitativo é usado para responder a questões a que o método quantitativo não deu resposta. Segundo Holloway (1999), a investigação qualitativa tem como base de estudo a sociedade que se centra na forma como as pessoas interpretam e dão sentido às suas experiências e ao mundo em que elas vivem. Ainda na ótica de Ferreira (2010), os investigadores em ciências comportamentais e ciências humanas utilizam os métodos qualitativos para explorar o comportamento, as perspetivas e as experiências das pessoas que estudam, e a base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa social (Ferreira, 2010, p. 107).

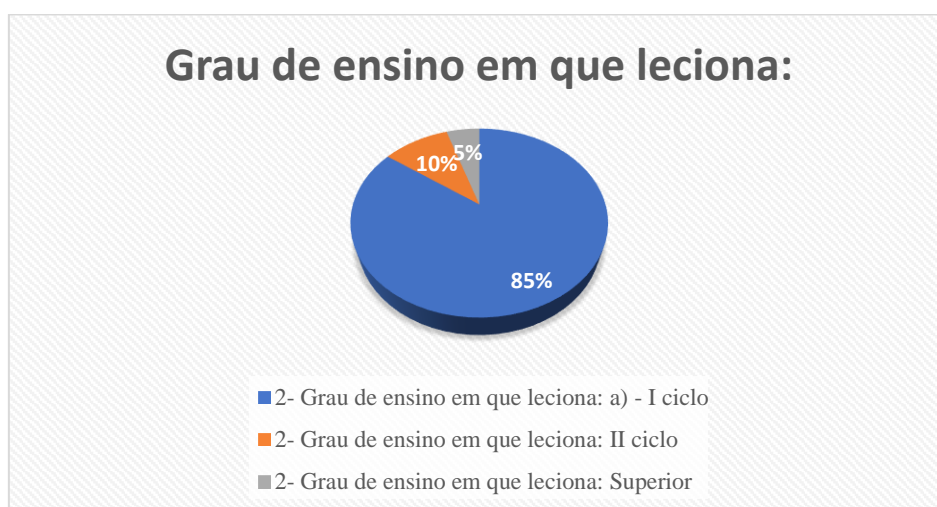
### 5.1.1. Gráfico 1- Sobre a L1 e L2 (língua materna e língua segunda).



Com base na figura 1, pretendíamos saber qual era a língua materna e segunda dos professores. O resultado mostra que a maioria dos professores que lecionam a língua portuguesa, têm como a LC como LM, segundo as percentagens que a figura nos mostra. Do universo inquirido, 40% disseram que a língua portuguesa é a que mais falam no quotidiano, embora não seja a primeira ou do berço.

Pelos dados, assim, podemos depreender que na sua esmagadora maioria, os professores falam a LC como a primeira na qual se sentem à vontade em relação à língua portuguesa.

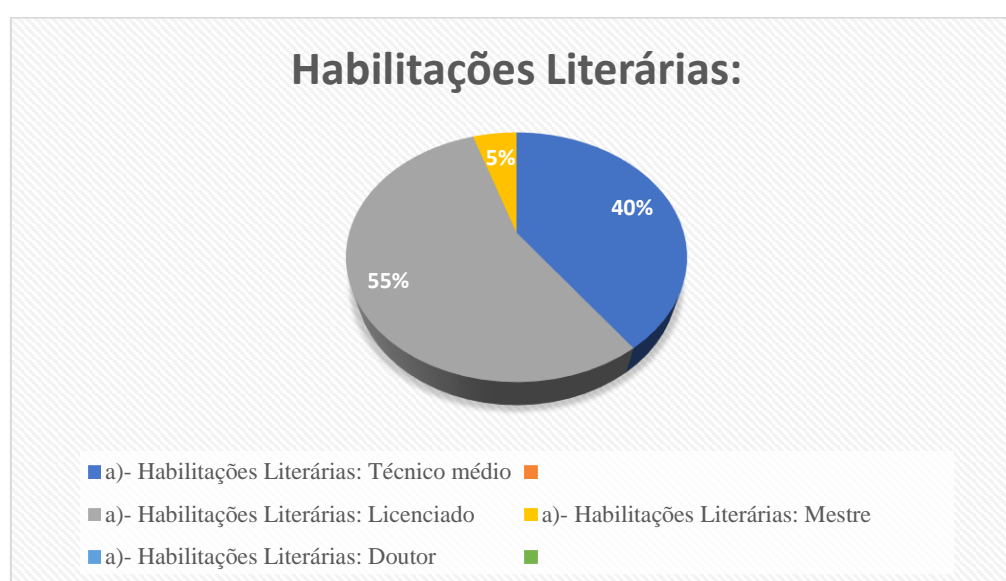
### 5.1.2. Gráfico 2 – Grau de ensino em que leciona.



Como mostra a figura 2, quisemos perceber em que nível lecionam, os professores inquiridos. 85% responderam que todos lecionam no I ciclo, nas disciplinas de língua portuguesa; destes, alguns, isto é, 15% lecionam quer no I ciclo e II ciclo. O que nos permite aferir que eles sabem das dificuldades escritas que os alunos apresentam ao longo do percurso de ensino e aprendizagem.

Conclui-se, pelos dados obtidos, que a maioria das incorreções ortográficas observadas pelos alunos são resultados de pouco empenho apresentado pelos professores que lecionam este grau de ensino, pois eles lidam constantemente com as dificuldades ortográficas de alunos, e não conseguem ajudar os alunos a suprimir todos os tipos de erros ortográficos.

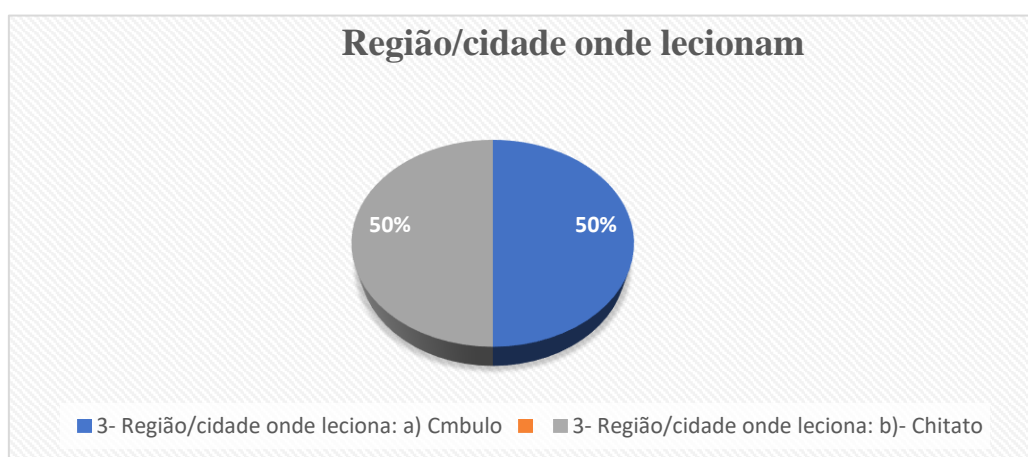
### 5.1.3. Gráfico 3 – Habilitações Literárias



Na pergunta do gráfico 3, sobre o nível académico dos professores inquiridos, 55% ostentam a habilitação superior; segundo os dados que a figura nos mostra, facilmente pode perceber que pelo nível académico que os professores ostentam, deveriam ser eles o corretor dos erros ortográficos que são mais evidentes nas produções escritas de alunos. Por serem identificados facilmente no ditado e cópia que eles fazem nas escolas, poderia produzir melhorias significativas no seu processo de escrita. Importa ainda referir que o nível académico que os professores é uma mais-valia quando perceberem que o seu conhecimento deve servir melhor se usar no processo de ensino e aprendizagem.

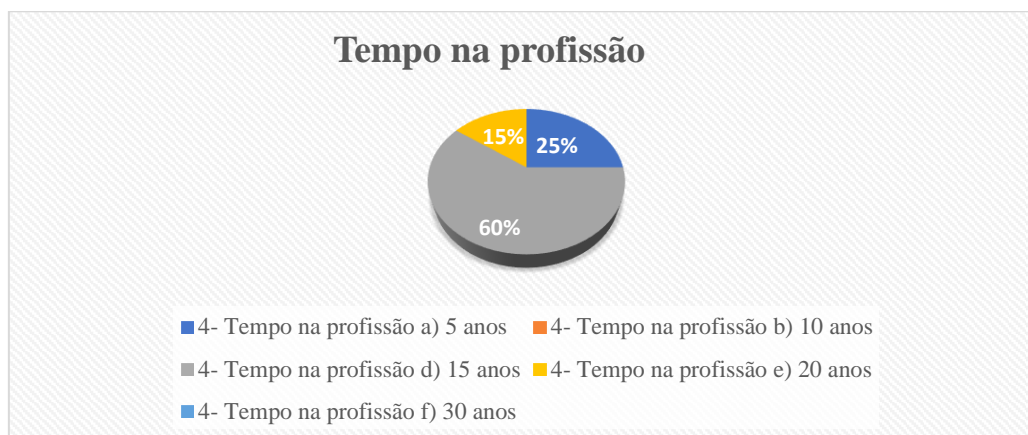
Portanto, a escrita pode ser considerada como ferramenta preciosa na eficácia no desenvolvimento da escola e em termos de competência que o aluno deseja adquirir para o sucesso acadêmico pela importância que reveste, e ainda também, ajuda o aluno a refletir sobre a dimensão na vida do indivíduo. Sabendo que a escrita e a leitura são recursos indelévels que possibilitam o desenvolvimento cognitivo do aluno para descobrir outros horizontes de conhecimentos, Carvalho (2005, p.1877) diz “desempenhar um papel de relevo nos processos de aquisição, estruturação e expressão de conhecimento”. Deste modo, o aluno assume, assim, uma atitude mais positiva em relação à sua escrita, na organização e no aprofundamento das ideias, em corrigir e rever o que escreveu para gerar outras ideias, organizá-la e selecionar o vocabulário adequado. Logo, é tarefa do professor promover que o aluno logre bons resultados em cada fim de ciclo acadêmico.

#### 5.1.4. Gráfico 4- Região ou Cidade onde lecionam.



No respeitante à região ou cidade onde lecionam, o gráfico mostra de forma inequivocamente, os resultados obtidos que os professores inqueridos trabalham nas duas cidades que escolhemos para este trabalho que aqui apresentado.

### 5.1.5. Gráfico 5- Tempo na profissão

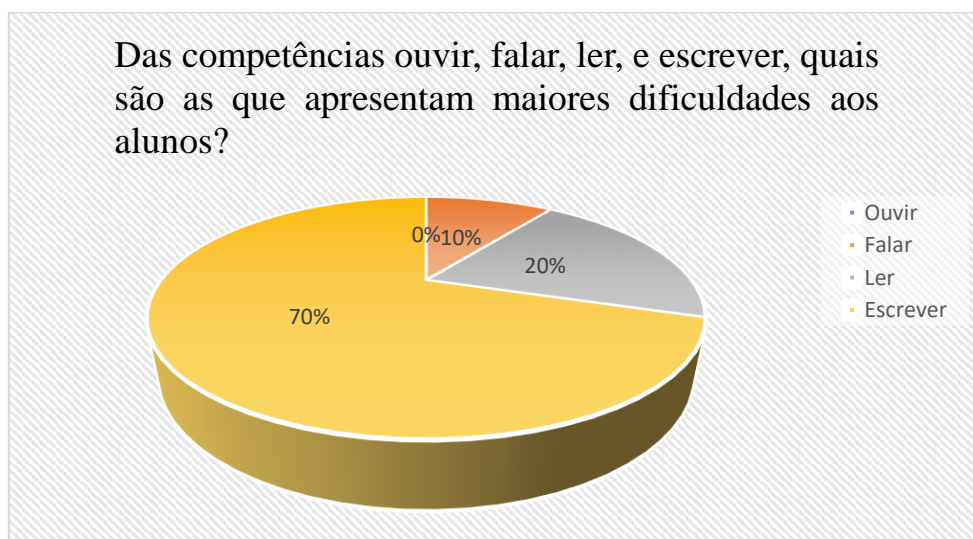


Através do gráfico 5, sobre o tempo de serviço, a maioria dos professores já trabalham há mais de 15 anos na profissão, 25% dos inquiridos responderam que trabalham há mais de 5 anos, e 15% há 20 anos.

De forma análoga, à questão sobre as habilitações literárias, os inquiridos, com base nos resultados que o gráfico mostra, deduz-se que, pelo tempo que têm na profissão, poderiam, de certo modo, encontrar linhas fundamentais para mitigar os erros ortográficos que os alunos apresentam nos vários domínios da língua, que são ouvir, falar, ler e a escrita propriamente dita quando terminam o I ciclo de escolaridade.

Entende-se que a falta de estratégias por parte dos professores na produção escrita dos alunos contribui para o fracasso do domínio da componente escrita. Pode-se concluir, pelos dados do gráfico, que todos os professores têm uma experiência suficiente em práticas pedagógicas para corrigir os erros ortográficos que alunos revelam.

**5.1.6. Gráfico 6** – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos?



No gráfico 6, sobre as competências em que os alunos apresentam maiores dificuldades, observa-se que os professores detetam mais erros ortográficos aos alunos, que corresponde 70% dos inquiridos. Aos inquiridos em conversa que fomos mantendo ao longo desta investigação foram dizendo que são muitos erros que os alunos cometem, para além de ortografia, e também desde ouvir, falar, ler conforme os resultados mostra. Para eles, os erros que os alunos cometem e são detetados têm lhes servido como examinador e impulsionador essencial para determinar o ritmo de aprendizagem dos alunos, devendo, pois, ser estudado para definir outras estratégias ou atitudes que possam solucionar as falhas ortográficos, e intervir juntos destes, contribuindo para o domínio da produção escrita. Como podemos entender, a escrita não encontra uma ligação direta para detetar os erros que os alunos cometem nas suas produções escritas porque são vários fatores que envolvem a escrita. Na ótica de Carvalho (1991, p. 41), “não existe uma correspondência unívoca e linear entre as unidades constituintes do código oral e as do código escrito e nem mesmo uma escrita fonémica consegue traduzir todos os aspetos da fala.” Para Azevedo (2000), o erro ortográfico torna-se interessante instrumento de trabalho para que o professor possa identificar os erros da escrita dos alunos, e ajudá-los a escrever melhor. Na linha, Ferreira (2010) diz que:

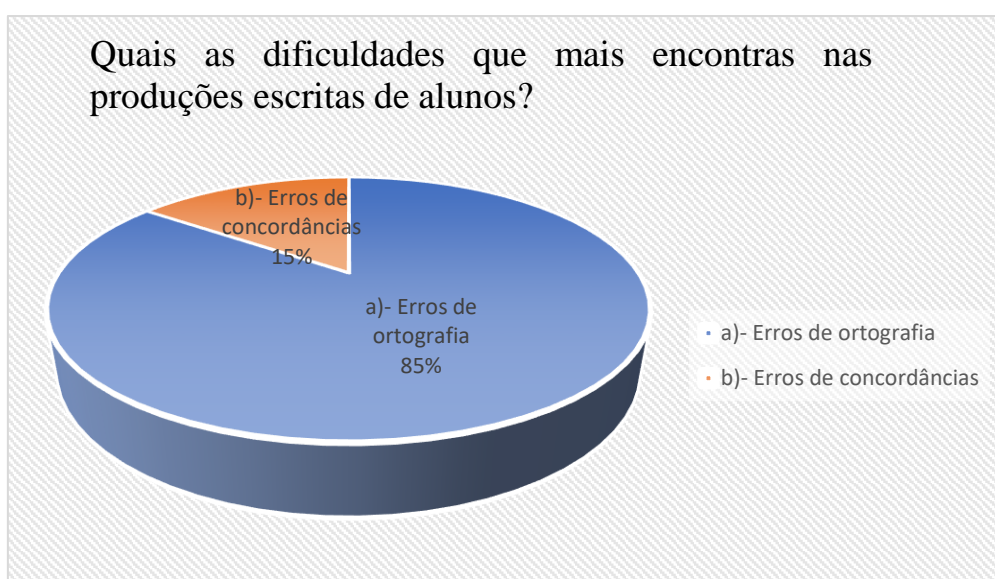
A escrita serve objetivos discursivos específicos relativamente à oralidade e cria contextos comunicativamente diferentes. Enquanto que na comunicação oral os contextos de produção e receção coincidem, na comunicação escrita diferem no espaço e no tempo. Desta forma, e atendendo a este distanciamento em termos de espaço e de tempo, torna-se necessário clarificar mais o contexto para que este cumpra a sua função para além do contexto imediato. Considerando que a leitura da produção textual se faz na ausência do



seu autor, o universo de referência terá de ser construído para que seja compreensível para o leitor (Ferreira, 2010, p. 29).

O que pressupõe que se defina melhores atividades para o aluno conseguir ter sucesso escolar na medida em que vai selecionando as ideias em situação comunicativa, “o que implica uma avaliação do grau de conhecimento partilhado e do que terá de ser explicitado” (Ferreira, 2010, p. 29).

**5.1.7. Gráfico 7** – Quais as dificuldades que mais encontra nas produções escritas de alunos: a) Erros de ortografia; b) Erros de concordâncias.



No gráfico 6, sobre os tipos de erros que os alunos revelam, os professores disseram que os alunos apresentam muitas dificuldades, segundo os resultados. De forma específica segundo a questão, responderam que cometem mais erros ortográficos que partem de omissão, de grafia, substituição, uso de maiúscula/minúscula, irreconhecível/incompleta, translineação, grafias homófonas, “o que possibilita a existência de muitos erros ortográficos porque diferentes formas de pronunciar uma palavra, podendo ser representada pela mesma forma ortográfica, pelo que cada palavra só se escreve de uma única forma, existindo, no entanto, diversas maneiras de pronunciar-la” (Osório, p. 105).

Para Silva (2005) destaca que:

a ortografia é uma técnica gráfica, vinculada por um «acordo» normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar, num espaço concreto, os grafemas definidos para o registo

escrito de uma dada língua, seguindo-se um conjunto de regras combinatórias e de usos, ambos codificados (Silva, 2005, p.32).

Entende-se que os erros mencionados resultam de fator sociolinguístico, o que quer dizer que os alunos revelam também problemas de audição devido a terem a língua cokwe como a língua primeira o que influencia em certa medida no cometimento de muitos erros ortográficos que se detetam aos alunos deste nível, escola em particular, conforme as percentagens de 85% assim apontam para este facto concreto. Muitos autores defendem o estudo dos erros ortográficos dos alunos por constituírem indicador de informação sobre os níveis de desenvolvimento escolar atingidos no decurso escolar, instrumento de trabalho de dois atores diretos no sentido de superar as dificuldades na aprendizagem da escrita (Corder, 1981; Amor, 1997; Brito, 1997). Barbeiro (2007) reforça que o erro é considerado como manifestação de uma aprendizagem que não atingiu os intentos, o que não deve impedir de procurar estratégias de corrigir os erros ortográficos dos alunos, porque na fase em que a aprendizagem ocorre o erro é inevitável, o que possibilita que o professor perceba o nível de conhecimento que o aluno atingiu; assim, desempenha uma função orientadora e avaliação de aprendizagem. Segundo G. Rio-Torto (2000, p. 618) é o papel do professor saber diagnosticar as dificuldades que os alunos apresentam para “que as saiba dissecar e explicar cabalmente, que mobilize as estratégias mais eficazes para os ultrapassar. Quando bem enquadrado e explicado, o erro pode até constituir-se como fator altamente construtivo e estruturante”.

#### 5.1.8. Gráfico 8 – Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?



A pergunta do gráfico 8 é sobre a informação de estratégias que o professor usa face a esse tipo de erros. Como se pode observar no gráfico, mostra-se que os professores utilizam a cópia como uma das estratégias de aprendizagem para mitigar os erros ortográficos dos alunos. Usam também o ditado para certificar o nível de erros ortográficos que cometem e conseguem corrigir com o ditado. Na sua opinião, entendem que o ditado se tem mostrado eficaz no desenvolvimento da competência escrita, do vocabulário, do léxico, da pontuação e ainda no desenvolvimento da concentração na produção de textos. Também serve de ferramenta de avaliação de toda a aprendizagem da língua, conforme os resultados obtidos e expressos em percentagem, para uma melhor perceção da quantificação face à estratégia utilizada para o ensino e aprendizagem da produção escrita. Se, por um lado, a cópia serve de corretor e revisor de detenção do sistema fonético e gráfico da língua, por outro, o ditado serve como baluarte de avaliação de todas as aprendizagens em que o aluno está envolvido, para que o professor possa avaliar o grau de progresso de aprendizagem do aprendiz; por isso, é uma atividade bastante apelativa e motivadora quer por parte de alunos, quer ainda por parte de professores, que lhes permitem lidar de forma concreta com os problemas dos alunos. É um procedimento essencial, tal como diz Bell (1997):

Procedimento essencialmente in loco, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. [...] o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas...), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso (Bell, 1997, p. 21).

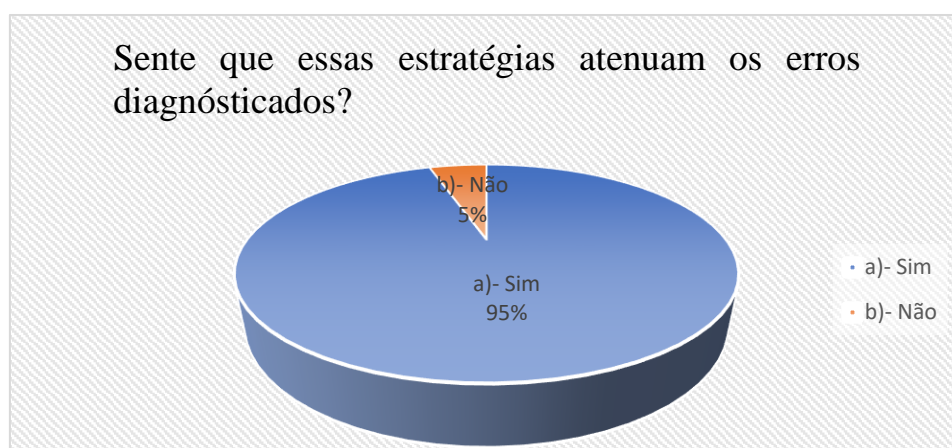
Deste modo, percebe-se que os professores utilizam as duas estratégias de ensino e aprendizagem para alavancar o sucesso escolar de alunos. A cópia e ditado têm-se mostrado eficazes no desenvolvimento da concentração e levam ao aumento na qualidade e eficácia da prática da escrita dos alunos. O professor deve ter em mente o conhecimento dos fatores que destacam os diversos erros da produção escrita de alunos, e de que está perante uma situação complexa que pressupõe a evolução escrita do aluno. Azevedo (2005) acrescenta:

Se o professor optar pela utilização de um código de correção, será o aluno que, com a ajuda de dicionários e prontuários, em trabalhos de grupo, partirá à descoberta de forma correta. Empenhar-se-á, assim, na aquisição do seu próprio saber (Azevedo, 2005, p. 79).

nesso modo, urge a necessidade de os professores olharem e acompanharem as particularidades de cada aluno para definir melhor as práticas pedagógicas exequíveis e criativas, face à realidade apresentada, de modo a corresponderem às exigências do ensino

em cada ciclo de aprendizagem. A disciplina da língua portuguesa deverá proporcionar ao aluno meios que o levem a ser capaz de: apropriar-se de um instrumento de comunicação eficiente que permita alargar o seu horizonte cultural e facilitar a sua integração social, bem como a sua participação consciente e crítica, desenvolver a competência comunicativa, e também, conhecer e refletir sobre algumas características fundamentais da cultura e do funcionamento da língua portuguesa em situações de uso<sup>57</sup>, o que lhe estimulará obter maior empenho, aos professores no sentido de melhorar as dificuldades detetadas, relativamente, sendo pois, à escrita como sendo uma unidade suscetível de ser utilizado conscientemente pelo aluno e, servindo-lhe como canalizador de reflexão de conhecimentos e para o sucesso escolar. Para Fonseca (1994, p. 172): “sendo a aquisição da competência do uso escrito da língua um processo longo, lento e difícil, exige a adoção de atitudes pedagógicas adequadas que viabilizem o trabalho, o esforço, a persistência.” Pedagogicamente, o ato de escrever requer, pois, que o professor de alunos PL2 faça um enquadramento ajustado para um trabalho conducente a uma pedagogia de erro. Ferreira (2010) finaliza: “as dificuldades que os alunos apresentam no domínio escrito da Língua constituem obstáculos a qualquer aprendizagem ao longo da escolarização. Para se alcançar esta competência, deve utilizar a escrita como uma meta imprescindível a atingir na construção do homem novo” (Ferreira, 2010, p.50).

#### 5.1.9. Gráfico 9 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?



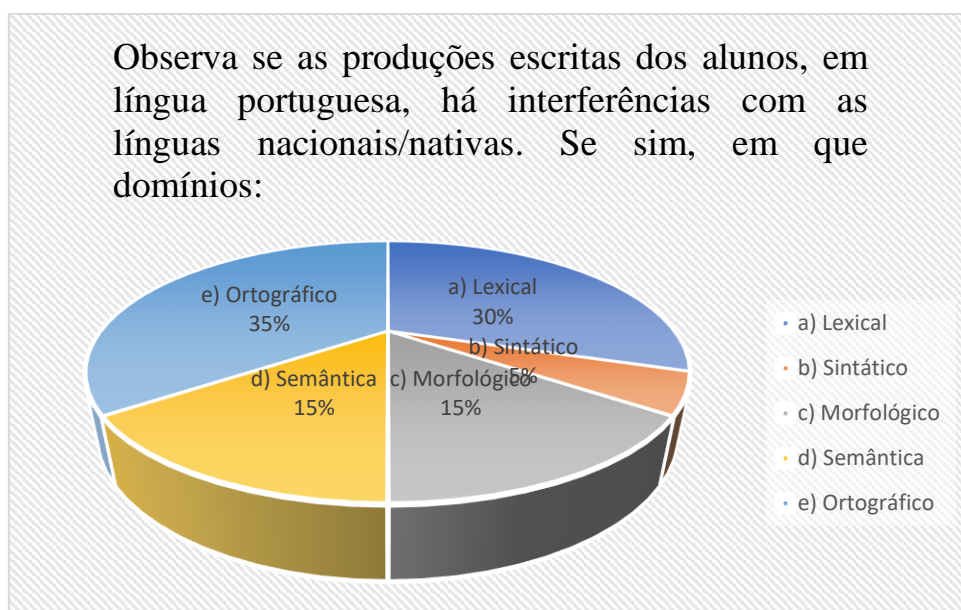
<sup>57</sup> Cf. Programa de Língua Portuguesa, 2003).

Segundo Amor (2003, p.156), numa perspetiva de aprendizagem de língua,

o professor deve saber diagnosticar a natureza do erro ortográfico, para o aluno tome conta dos aspetos a ser desenvolvidos, o aprendente saiba a natureza, localização e extensão do seu erro e tome consciência, em paralelo, dos aspetos em que o seu desempenho é correto e do nível atingido por esse desempenho, por referência a padrões estabelecidos e do seu conhecimento (Amor, 2003, p.156).

No gráfico 9 é possível perceber que os professores concordam que as estratégias que são utilizadas para o ensino e aprendizagem cópia e ditado para detetar e corrigir os erros ortográficos que os alunos cometem têm surtido efeitos positivos no desenvolvimento da competência escrita de alunos LP L2, “é uma atividade cognitiva complexa, uma vez que requer um alto nível de abstração e implica uma aprendizagem formal” Ferreira (2010, p. 31). Esta autora ainda refere que “ensinar a escrever não é apenas ensinar a utilizar uma ferramenta, mas sim proporcionar a construção de uma arquitetura mental no indivíduo, o que implica que a sua aprendizagem não se faça de forma automática” (Ferreira, 2010). Como podemos observar nos resultados obtidos, 95% entendem que com essas estratégias os alunos revelam evolução na escrita a cada ação de exercício que praticam, o que contribui para cada aluno diminuir os erros ortográficos. Como se pode observar dos dados obtidos dos alunos que analisámos na parte I deste capítulo, que apresentam uma evolução significativa na produção escrita em diversos testes de ditados que foram submetidos de forma espontânea, isto é, sem o prévio aviso. Para Carvalho (2001, p. 143), “Na perspetiva do processo, o ato de escrever é entendido como uma tarefa de resolução de problemas em que o recurso a estratégias com carácter sistemático não se apresenta como o mais adequado, na medida em que os problemas que a tarefa coloca não podem ser prévios e totalmente definidos. Portanto, a sua resolução não pode ser baseada numa solução pré-determinada, mas sim num trabalho heurístico de geração de soluções múltiplas a serem testadas a cada momento”. Este tipo de exercício prático foi realizado com o intuito de perceber se os níveis de concentração, fonética, audição e grafia homófona estão ativos, porque muitos dos erros detetados resultam da má perceção dos alunos e do desconhecimento de certas palavras que nunca as tinham visto nem ouvido a sua pronúncia.

**5.1.10. Gráfico 10** – Observa se nas produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nativas/nacionais. Se sim, em que domínios?



Como era de esperar, a pergunta do gráfico 10, sobre se as línguas nativas influenciam no rendimento da produção escrita, o resultado obtido mostra que muitos dos erros nas produções escritas dos alunos se deve sobretudo à interferência com as línguas nativas dos alunos, pois, e como sustentámos no capítulo do PL2, muitos alunos têm o Português como a sua L2. Para Mateus (2002), a influência tem um peso significativo na correta aprendizagem da língua, uma vez que o sistema de ensino em Angola respira de muitos cuidados, o que pode ser que a interferência constitua obstáculos que colocam os alunos em desvantagem na aprendizagem da escrita da língua, e tendo em conta outros fatores, nomeadamente, familiares e sociais, bem como dos meios de ensino, por exemplo, os programas (sobrecargas) e o excessivo número de alunos nas salas de aulas, vocabulário usado, hábitos de leituras, um grande contacto com situações predominantemente orais com a LC (conversações), dificuldade da própria língua portuguesa, interferências linguísticas (cf. Gomes, 2006), razão pela qual insistimos em defender que o português naquelas paragens não pode ser ensinado como língua materna, como se verifica ainda nos dias de hoje, pelo menos até ao período<sup>58</sup> que realizámos este inquérito. Ainda persiste nas escolas onde realizámos este estudo em olhar o aluno na perspetiva de ser a LP como

<sup>58</sup> Este inquérito foi realizado no ano letivo 2019/2020 (março a novembro).

L1, mas os resultados do inquérito contrariam a visão de muitos que ainda defendem e elaboram os instrumentos de ensino e aprendizagem, ou seja, os que definem a política educativa de Angola. Segundo Ferreira, “a primeira aprendizagem fez-se a nível oral, mediante um processo natural de aquisição em troca de *inputs* linguísticos do meio em que a criança está inserida” (2010, p. 106). Todavia, os professores destacam que as línguas nativas influenciam, mas com a maior implicância no ensino e aprendizagem da língua portuguesa é a LC, razões históricas fazem-na a mais influenciadora no processo de ensino e aprendizagem, sendo tida como a língua franca de todos os grupos etnolinguísticos da Lunda-Norte. Importa ressaltar que a Lunda-Norte é um mosaico etnolinguístico, entre as línguas cokwe, lunda, kakhongo, baluba, musuku, bângala, khoji, khari, xige, matapa, bena-may, kakhete e songo. As línguas são todas faladas normalmente, mas são línguas agrafas, exceto a cokwe que é gráfica e que tem dupla aprendizagem: no convívio familiar e no espaço formal, - escola, nos níveis primário e secundário angolano (o ensino primário compreende da 1ª à 6ª classe – onde ensinada, e 10ª a 12ª classe onde também é ensinada. Na opinião de (Barbeiro, 2007, p. 33), “na capacidade do sujeito escrever as palavras, de acordo com as normas estabelecidas pela comunidade a que pertence. Essas normas seguem como princípio de base o princípio alfabético, ou seja, a unidade tomada como base para a representação escrita é o fonema. Todavia, tal princípio é actualizado ou levado à prática tendo em conta, designadamente, factores e regras contextuais, morfológicos e etimológicos”.

Deste modo, a interferência da LC tem repercussões diretamente nos erros do foro ortográfico, caracterizados não só a nível da estrutura lexical, sintática, morfológica, semântica, como também fónica e prosódica. Caracterizam-se pelo contacto permanente e inevitável que as duas línguas têm, e os erros podem também vir a ser de junção e disjunção que por vezes não são observados. As incorreções ortográficas de alunos ocorrem por inobservância de certas regras da unidade ortográficas que de cada língua apresenta, pois o erro não pode ser visto somente como indicador de valor depreciativo no contexto de ensino e aprendizagem de alunos PLNM, mas pode ser entendido como o elemento revelador da progressão positiva de como a aprendizagem se está a processar. O professor deve encarar e analisar o erro como um fenómeno natural em situações de aprendizagem. Para Pereira (2005):

O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo de inerente ao processo de

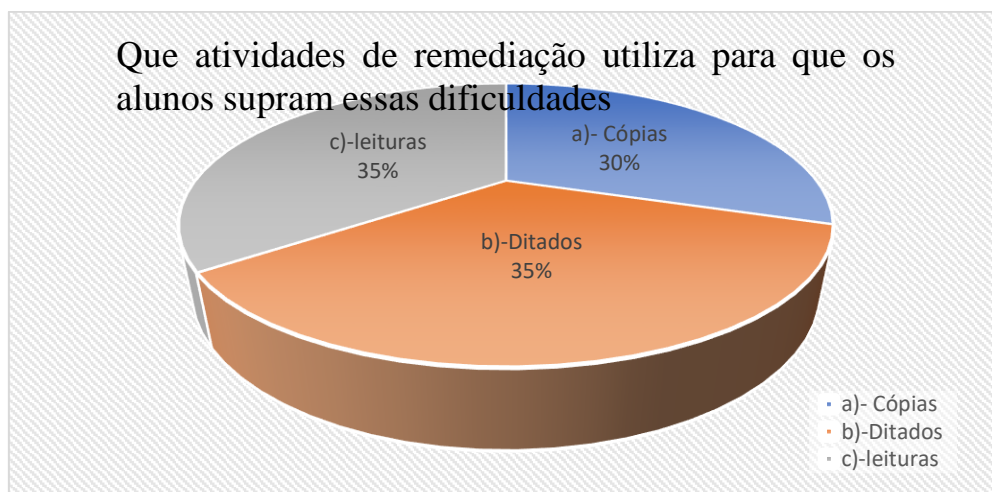
transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, processo de construção de conhecimento sobre a escrita (Pereira, 2005, p. 50).

Com base nesse pensamento, o professor deve observar os erros ortográficos dos alunos como obstáculo a ultrapassar ao longo do seu processo de aprendizagem, delineando estratégias para os eliminar e evitar que voltem a ocorrer. Para Pinto (1998),

O erro ortográfico desempenha assim dois papéis. Um dos papéis está relacionado com a visão clássica de falha e constitui objeto de «censura» com vista a melhores desempenhos de acordo com a norma ortográfica estabelecida e transmitida aos aprendentes. O outro papel do erro encontra-se porventura menos vulgarizado. Trata-se, com efeito, de uma via que nos permite penetrar no modo como a escrita se pode revelar um objeto em construção a partir de conhecimentos que a criança possui no momento. E confere-nos, por isso, a capacidade de acompanhar o processo inerente ao desenvolvimento do conhecimento (Pinto, p. 142).

Importa ressaltar que, o professor antes de entrar em ação pedagógicas, primeiro conhecer o nível linguístico dos seus alunos, isto é, diagnosticá-los para saber as suas complexidades para poder encontrar metodologias possíveis de ensino-aprendizagem para dissecar e explicar a forma correta que devem escrever para garantir o desenvolvimento da competência escrita e por conseguinte alavancar outros domínios da língua (cf. Baptista, 2008, p.39).

**5.1.11. Gráfico 11-** Que atividade de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades: a) – cópias; b) - ditados; c) – leitura.



O gráfico 8 mostra que os professores utilizam estratégias de cópia e ditado como atividades eficazes de suprimir os erros ortográficos dos alunos; na aprendizagem da língua portuguesa a ortografia é o exercício mais claro no sentido de o grafema apresentar situações diferentes pois o mesmo tem mais de uma realização fonémica. Segundo eles entendem, esses exercícios proporcionam a evolução da produção escrita dos alunos PL2.



Mateus (2002) reforça a ideia dizendo que cabe ao professor primeiramente conhecer bem a língua de instrução e as nuances para poder grafar corretamente a palavra para estimular os alunos mediante as atividades de aprendizagens nas operações de ouvir a pronúncia; pronunciar a palavra; usá-la numa frase; visualizá-la; ortografá-la; focar a atenção sobre as partes difíceis; escrevê-las ao quadro-preto para que todos possam ver e pronunciá-la corretamente (p. 110). Na mesma diapasão, Azevedo (2007, p 79) apresenta algumas linhas de tratamento de erros nos seguintes modos:

- ❖ - Quando o aluno acaba o texto, o professor deve indicar ao aluno quantos erros tem ou o local (linha, parágrafo.) onde se encontram;
- ❖ - Intercâmbio de exercícios entre os alunos para detecção de erros;
- ❖ - Jogos de caça ao erro;
- ❖ - Utilização de um código de correção, que possibilite ao aluno autonomia na correção dos seus erros;
- ❖ - Utilização de listas de controlo, pelos alunos, ou de avaliação de um texto;
- ❖ - Utilização de palavras em que o aluno erre frequentemente em dicionários pessoais e jogos de palavras;
- ❖ - Construção e novos textos, a partir de lapsos ou erros ortográficos frequentes.

Sendo linhas fundamentais para o aluno ativar a sua condição cognitiva ou metalinguística para quando revisar o texto escrito anterior o possa guardar definitivamente na sua subconsciência. Ainda no mesmo gráfico 11, sobre as estratégias que os professores utilizam no melhoramento da produção escrita, podemos observar mais uma vez a coerência e perspicácia de estratégias que utilizam como exercício de melhoramento e de proficiência da produção escrita dos alunos. No entanto, perante os erros ortográficos que os alunos apresentam, requer-se uma estratégia continuada, sistemática e consentânea, adequada às circunstâncias em que o aluno está inserido. Ainda assim, das estratégias utilizadas para suprimir os erros ortográficos dos alunos, adicionam a leitura como sendo fundamental aos alunos no seu processo de aprendizagem dentro de um contexto formal onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida de alunos. Pois, constata-se sempre em qualquer processo de aprendizagem, a primazia do oral sobre o escrito, e justifica-se pela importância que reveste porque é a primeira ação a ser realizada pelo homem.

Para Guerra (2011)

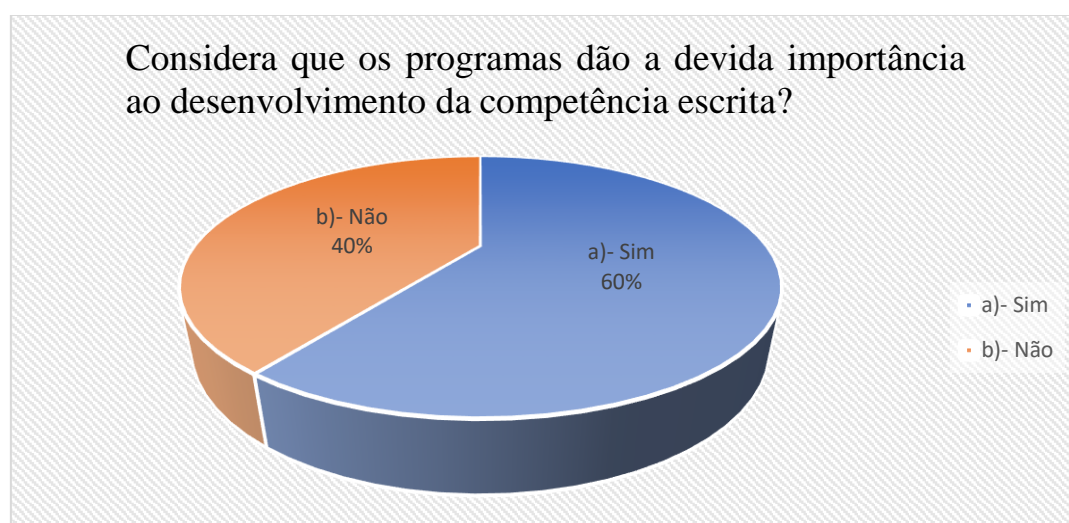
A oralidade tem um funcionamento autónomo relativamente à escrita. A criança, ao ouvir os enunciados de fala na sua língua, tem contato constante com o facto de cada palavra poder assumir mais do que um formato fonético. (...), há formatos fonéticos que correspondem a um só formato na escrita (esta diversidade fonética conduz à produção de erros de ortografia que se justificam pela transposição de propriedades do oral para a escrita). Oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve

aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita (Guerra, 2011, 47)

Insta-se que o intuito principal desse exercício é levar muito cedo o aluno a observar as palavras quando estiver no ato de leitura, a refletir sobre a forma como escreve na língua de instrução, uma vez a escrita não depende única e exclusivamente de habilidades de memórias, mas sim da compreensão da ortografia que é o enunciado (ditado) que ele escreve no seu caderno. Para se alcançar o sucesso escolar que se deseja, as aprendizagens da leitura e da escrita podem ser efetuadas de forma simultânea; para que o resultado seja visível é essencial perceber, reter e em seguida transcrever sequencialmente (cf. Girolami-Boulinier)<sup>59</sup>.

No entanto, a atividade de produção escrita para os alunos PL2 deve ser uma tarefa sistemática, e exige que se crie uma relação afetiva com os livros, isto é, fazendo leituras mais cedo para poder desenvolver outros processos linguísticos que possam possibilitar produzir textos escritos coesos e coerentes, o que pressupõe um contacto permanente de atividades de escrita e leitura, pois quanto mais cedo o aluno na sua fase inicial escolar mantiver contacto com estas duas atividades melhor desenvolverá habilidades linguísticas implícitas e algumas explícitas de reflexão sobre este tipo de domínios (cf. Marsh, Fredman, Welch, Desberg (1980).

**5.1.12. Gráfico 12** – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

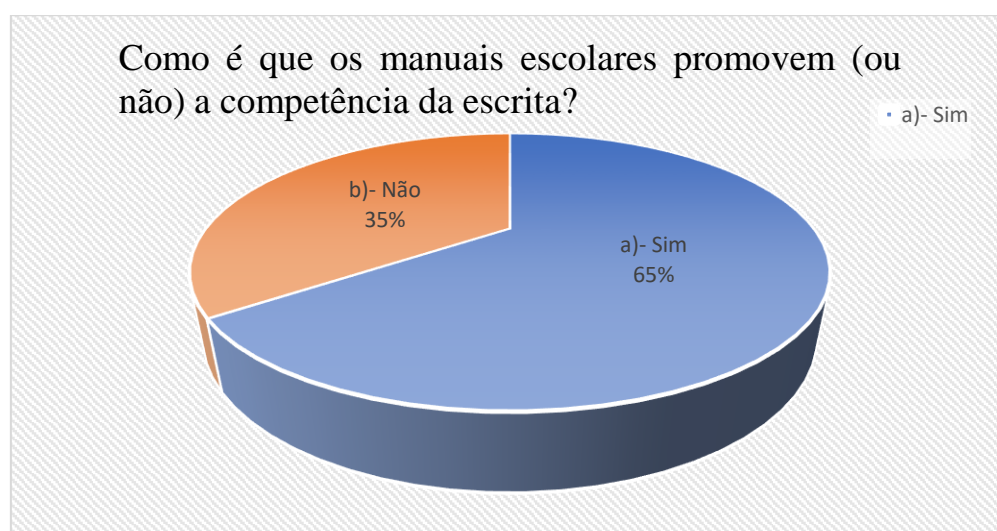


<sup>59</sup> Cf. Girolami-Boulinier (1988).

Em relação a esta questão sobre a devida importância que os programas dão ao desenvolvimento da competência escrita, 60% dos inquiridos reconhecem que os programas estabelecem os objetivos específicos sobre toda as competências que estão à volta da língua: ouvir, falar ler e escrever. Mas 40% dizem que os programas estabelecem os objetivos muito confusos em termos do desenvolvimento da leitura e da escrita, e pouco ou nada definem sobre a sequencialização das atividades escritas. Pelo que podemos observar, quer os programas do I ciclo que é do 9º ano, quer do II ciclo que é do 10º ano, os seus objetivos são confusos o que, por um lado, contribuem negativamente para a produção da escrita de alunos, e, por outro, não estabelecem os exercícios que promovam a competência escrita.

Deste modo, a maioria considerou que os programas dão a devida importância à competência escrita. Apesar desta constatação positiva, mesmo assim, pela análise feita dos instrumentos de ensino e aprendizagem, percebemos que os programas devem ser atualizados e contextualizados tendo em conta as características dos aprendizes de LP L2, para reduzir o grau de dificuldade que os mesmos apresentam nas produções escritas que quase ou nada os programas estabelecem.

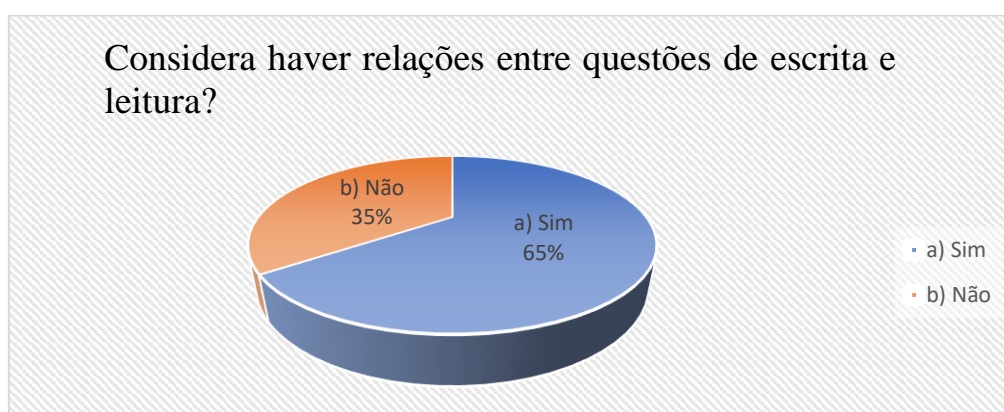
#### 5.1.13. Gráfico 13 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?



Quanto à questão 13, observa-se que 65% dos professores concordaram que os manuais promovem a competência da escrita e 35% referiram que não. Pensa-se que as questões 12 e 13 poderiam ser vistas em paralelo, pelo facto de estarem muito

relacionadas com o tema. Mas, dadas as respostas, leva a crer que os manuais promovam a competência da escrita de ponto de vista formal, mas do ponto de vista prático, a realidade contrasta com o que se vislumbrou e foi comentado no capítulo anterior, pois, os alunos que terminam o 1.º ciclo chegam ao 2.º ciclo com muitas dificuldades de escrita, isto é, no domínio da ortografia, sem falar nos domínios gramaticais e ainda nos quatros domínios fundamentais de ouvir, de falar, de ler e da escrita.

#### 5.1.14. Gráfico 14 - Considera haver relações entre questões de escrita e leitura?



No que concerne a esta questão, todos consideraram que há relações entre a leitura e a escrita. Como podemos observar, 65% dos professores responderam positivamente, e 35% consideraram não haver relações entre a escrita e a leitura. Deduz-se que, às três últimas questões, se requer uma observação cuidada para que o resultado desejado seja visível. No entanto, não se pode falar da escrita sem que se fale da leitura, os dois binómios são intrinsecamente ligados, uma compensam a outra, pois sem leitura não há escrita. A escrita é a cópia do oral, é uma técnica gráfica vinculada por acordo normativo, ou seja, é uma arte que consiste em desenhar um espaço concreto, a escrita é um conjunto de regras ortográficas convencionais de usos de uma determinada língua, (cf. Silva, 2005); por isso, ambas podem ser trabalhadas em simultâneo para que os resultados pedagógicos sejam alcançados.

## 5.2. Síntese

Após de ter-se feito a análise e interpretação, ao ponto de guisa, teceu-se algumas considerações sobre o trabalho cuja respostas podem ser encontradas no segundo capítulo desta tese. Percebe-se ainda que as LN são LM dos alunos cuja influência é notória no processo de ensino-aprendizagem, com implicação negativa no ritmo de aprendizagem no que tange a escrita, sendo que a primeira aprendizagem se faz na LM - língua da primeira socialização do indivíduo.

Como é do conhecimento de todos, instala-se uma onda de protestos em relação à forma como a LP em Angola é ensinada nos níveis primários, dos quais os resultados não são animadores, uma vez que, as crianças têm como a primeira língua de socialização ucokwe em alguns casos, e outras têm a LP como LM. o que dificulta em certa medida a definição de uma política linguística consentânea. Apesar dessa constatação, percebe-se que as competências de ouvir, falar, ler e escrever são trabalhadas apesar de os resultados não serem os mais desejados. Como se pode calcular, todo o sucesso escolar depende intrinsecamente do domínio da escrita antes de passar pelo domínio da leitura. Ficou claro que os dois binómios, escrita e leitura, são indissolúveis e estimulam outros saberes.

No entanto, considerando que o nosso público-alvo compreende a amostra de 10% do número dos inquiridos com uma idade compreendida entre 25 a 45 anos de idade e com um nível de escolaridade aceitável, a maioria tem o ensino superior, o que pode contribuir significativamente no desenvolvimento da competência escrita de alunos PL2.

## Conclusão

Quando, atualmente, se fala da escrita, pensa-se logo na sua natureza complexa por ser uma atividade cognitiva e metalinguística que exige um ensino e uma reflexão cada vez mais sistematizados para que o aluno consiga obter a competência desejada. Acresce que a escrita é um domínio peculiar na vida do aluno em fase de aprendizagem porque contribui para a mobilização de vários saberes que o aluno antes pensava que os sabia. No ensino e aprendizagem da LP no universo dos países lusófonos em contextos PL2, o que se pretende é aprender a língua e a comunicar (QECR, 2000). São esses dois feitos que não pode ser postos à parte na tarefa do aluno com particular linguística diferente que deve realizar enquanto utilizador de língua LM; para este, os objetivos alinham-se na reflexão metalinguística e metadiscursiva sobre produções literárias e não literárias, para alunos de L2 os objetivos encaixam-se na compreensão e produção escrita que configuram em unidades comunicativas e consequentemente na competência escrita propriamente dita (Mpanzu, 2018).

A aprendizagem do Português em geral, é de facto, um imperativo inevitável, pois a sua base de aprendizagem passa pela leitura e pela escrita, logo, a escrita deve ser o elo fundamental para uma aprendizagem da LP mais nacional (real), onde as escolas devem desempenhar os seus verdadeiros papéis. Colello (2007) advoga que:

No fracasso do ensino, gestado pela própria escola, somos traídos pelo reducionismo conceitual dos educadores sobre a natureza da linguagem, pela confusão teórica acerca dos processos de aprendizagem ou dos fatores que nela interferem, pela artificialidade das práticas pedagógicas, pela oposição entre ensino e interlocução e, finalmente, pela distância que se estabelece, todos os dias, entre professores e alunos, cultura e aprendizagem, escrita e práticas sociais de comunicação (Colello, 2007, p. 275).

A escola é um espaço ou lugar de imposição formal dos saberes onde o aluno excecionalmente toma a palavra livremente. As atividades a nível da linguagem oral e escrita devem ser prioridade para que a escrita seja um facto na vida do aluno. Facto que observa o desenvolvimento da competência escrita, pois as escolas na Lunda-Norte têm vindo a criar um fosso no que tange ao ensino e aprendizagem da escrita, porque naquelas escolas põem à parte o processo da escrita como sendo uma atividade isolada das demais. Por outras palavras, os professores de outras disciplinas não se interessam em orientar ou estimular a escrita. Sabendo que a escola é um contexto privilegiado do desenvolvimento de todos os conhecimentos, e muito mais nas competências linguísticas, deve-se priorizar

a escrita no sentido de despoletar os outros saberes. Collello (2007) diz que o aluno e o professor devem prestar maior atenção à política educativa da escola:

a despeito da eficácia políticas, da dificuldade de apropriação das contribuições teóricas pelos educadores e da inadequação da transposição pedagógica, a escola que ensina a escrever não é, contudo, uma fantasia dos que ousam sonhar com uma escola de qualidade. Ela será uma possibilidade de facto quando os professores se dispuserem a rever as suas práticas de intervenção, dialogando com o aluno e assumindo no ensino da escrita a dialogia própria da língua. Ela será uma realidade quando o ensino puder se aproximar do contexto do mundo infantil de modo a garantir o significado do que é aprendido e o progressivo desejo de saber. Ela será uma realidade quando os professores puderem trocar os mecanismos de resistência pela possibilidade de serem também aprendizes (Colello, 2007, p. 275).

O professor deve ser o modelo/amigo da leitura e da escrita, a escola deve criar as condições essenciais que podem motivar os alunos a escrever para desenvolver todo o trabalho intelectual a decorrer na escola ou ao longo da aprendizagem por ser um dever primário da escola no sentido de possibilitar a (re)construção do conhecimento, potenciar a capacidade de seleção e reorganização significativa da informação, em suma, facilitar a capacidade de compreensão. Assim, permitirá que a produção da expressão escrita seja uma atividade livre com funções várias: descobrimento da cultura portuguesa e do mundo, aumento da capacidade imaginativa e criativa, certificação de conhecimento adquirido como língua segunda ao longo do processo da aprendizagem. (Loureiro 2000, p. 30).

Segundo Cabral (2004),

em primeiro lugar, que sejam, eles próprios, leitores críticos e que estejam conscientes do poder que lhes é oferecido pelo domínio da leitura e da escrita (...) sejam capazes de construir, nas salas de aulas, um clima pedagógico que promova a aprendizagem pela problematização, pela análise crítica, pela descoberta dos percursos possíveis na exploração e na construção dos textos que nessas aulas se lêem e se escrevem (Cabral, 2004, p.17).

A escrita é um instrumento de reflexão e de descoberta, veículo de expressão, de comunicação e de ação. A escrita é a liberdade de pensar, de refletir, de narrar, para um destinatário real. Freinet (1976) diz que textos livres são textos originais e não de imitação, livre é pensar e refletir, texto livre é original:

Um texto livre deve ser realmente livre. Quer dizer isto dizer que escrevemos quanto temos alguma coisa a dizer, quando sentimos a necessidade de exprimir, escrevendo ou desenhando aquilo que em nós se agita. (Freinet, 1976, pp.16-22).

Entretanto, pelo observado nas escolas selecionadas, viu-se que pouco ou quase nada os professores fazem no sentido de alavancar o prazer da leitura, pois vimos e sentimos isso mesmo: os professores pouco leem nas salas de aulas, e não há espírito de leitura, o que dificulta seriamente a literacia dos alunos. Fonseca (1992, p.13) corrobora dizendo que “cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato;

mas, apesar disso, continua alta a cotação social e simbólica do escrito”. A escrita é uma experiência limitada e limitadora e é um ato convencional com uma característica que lhe é peculiar e que não se pode perder de vista (Emig, 1971).

Se a escrita for considerada como uma ação fundamental na vida do aluno, no sentido de corresponder às novas exigências atuais, usando os modelos de explicitação de conhecimento e a escrita for vista como um modelo de transformação de conhecimento do sujeito, parece-nos lícito afirmar que o desenvolvimento das outras competências tem uma passagem progressiva com um objetivo fundamental no âmbito da competência escrita dos alunos PL2. Neste sentido, a escola que imerge na prática pedagógica da escrita, bem como na observação de aulas e na análise de planificações ou reestruturação das unidades letivas, em vez de seguir o que está cristalizado nos manuais, parece estar a contribuir para que uma escrita de explicitação do conhecimento dos alunos PL2 se perpetue. Carvalho (1999) admite que isso acontece, na medida em que se privilegia uma abordagem da escrita que

Passa, antes de mais, pela produção em quantidade e menos pela explicitação dos diferentes aspetos envolvidos; limita, quase sempre, a reflexão aos aspetos formais do texto e às suas dimensões superficiais; é, normalmente, levada a cabo na perspetiva globalizante do produto e menos na perspetiva do processo; promove, sobretudo, a produção de textos em que a dimensão contextual é menos relevante (Carvalho, 1999, p. 90).

A escrita deve ser ensinada de forma flexível com meios mais eficientes e claros para que ela seja estandardizada para o bom desempenho do aluno no seu futuro incerto face à nova dinâmica do mundo atual. Por isso, urge a necessidade de uma pedagogia da escrita com a intenção de sensibilizar os processos de produção, sendo a linguagem sinónimo de rigor e liberdade. A infração à norma pode ser erro, manifestação de ignorância, se não há intencionalidade de a infringir. Para Azevedo (2000), esta intencionalidade é que marcará a diferença qualitativa e, para aceder à liberdade de expressão, o aluno terá que tomar posse ativa da sua língua, terá que ser preparado para fazer escolhas conscientes, cabendo à escola um papel fundamental no ensino da expressão escrita, dado que a importância desta foi e continua a ser enorme na sociedade dos nossos dias, apesar da concorrência do mundo audiovisual. Contudo, se a escrita não está ameaçada, está ameaçada a sua riqueza funcional. A ameaça que a espreita é a sua descaracterização. Os professores deverão ver, assim, acrescida a sua responsabilidade, pois a escola será o último reduto do uso da escrita para os alunos do caso na sua múltipla funcionalidade. Tarefa, sem dúvida, difícil, atendendo a que o número de alunos por turma e o número de



turmas (condições de trabalho) distribuídas a cada professor de língua portuguesa é, à partida, como diz Vilela (1994, p.50), um dos fatores impeditivos de uma autêntica pedagogia da escrita, havendo, pois, a necessidade de reorganização do espaço discursivo na aula de língua portuguesa. O professor terá de encontrar estratégias que lhe permitam, de forma simples e eficaz, rentabilizar a escrita na sala de aula, pois não podemos, com um mínimo de lucidez e bom senso, continuar a aceitar que a aula de língua portuguesa seja um espaço de produção oral escassa e não trabalhada e de produção escrita quase inexistente.

Na mesma linha, o modo como o processo de escrita se desenvolve nas referidas escolas não proporciona os outros domínios. Requer, pois, uma nova visão metodológica do PL2 tendo em conta as necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea para que o sucesso escolar venha a ser alcançado, isto é, conhecer as nuances da LP como meio fundamental no domínio das outras disciplinas curriculares.

Já descrevemos que a leitura é o primeiro ato a ser adquirido, ou seja, a oralidade é um ato que se adquire no seio da família logo nos primeiros dias da vida – o mais eficiente, até hoje, de adquirir conhecimentos. A leitura desenvolve melhor a escrita, estimula o bom funcionamento da memória, aprimora a capacidade interpretativa, pois mantém o raciocínio ativo, amplia e diversifica diversos saberes, e, por isso, ler é um exercício. Ler é um processo que permite a expansão de si mesmo, criando a abertura para infinitas possibilidades, para descobrir o potencial pleno. Quem lê mais tem maiores chances de adquirir vários conhecimentos.

Os instrumentos, caso do currículo, programa e manuais, devem ser reestruturados e atualizados para corresponder às novas exigências educativas, e aos objetivos que se devem alinhar ao contexto do sujeito. Segundo Amor (1993, p. 114), para além da escassez de situações de produção do texto e das imprecisões e ambiguidades que envolvem a sua solicitação, uma dificuldade que surge quando se ensina a escrever em contexto escolar decorre, precisamente, do caráter artificial da escrita, traduzindo na ausência de destinatário e de objetivos concretos condutores da escrita. Como se constata, as atividades que são apresentadas para o desenvolvimento da competência escrita são menos produtivas para que a escrita seja encarada como meio de expressão. No domínio da escrita, grande parte são de mera expressão de ideias ou sentimentos, não se promove a reflexão sobre a construção do texto. Mesmo naquelas em que se explicitam aspetos

relativos à escrita, as de escrita para aquisição de técnicas e de modelos<sup>60</sup>, essa explicitação é raramente na ótica do processo de desenvolvimento da competência escrita. Admita-se, pois, que os meios utilizados tendem a relegar a escrita como mero ato de expressão, enquanto a escrita é uma “competência ou saber escolarizável”<sup>61</sup>, que pode e deve ser objeto de ensino para mais facilmente ser objeto de aprendizagem.

No que toca ao ensino do PL2, o artigo 74º, 1 da Constituição da República Portuguesa lembra: “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidade de acesso e êxito escolar.” Segundo Mateus (op. cit, sd), a integração escolar dos alunos que não têm o Português como língua não materna é um processo complexo e envolve agentes diversos. Ainda a mesma autora aponta três soluções relativas à integração dos alunos PLNM para uma aprendizagem equilibrada:

As escolas devem fazer uma avaliação diagnosticada dos alunos de PLNM, com o objetivo de averiguar o seu grau de proficiência linguística em português; as escolas devem ser autónomas na interpretação dos resultados dessa avaliação e classificar os alunos de acordo com os seguintes níveis de proficiência: iniciação, intermédio e avançado; compete às escolas estruturar os alunos e desenvolver os manuais didáticos necessários (S/d).

São essas e outras que se deve ter em conta para um melhor aproveitamento escolar que se pretende e que se exige no cumprimento do que está postulado na Constituição da Republica de Angola, tal qual a UNESCO defende como um direito de dimensão internacional ou global a todos os níveis e sob todas as formas: compreender e respeitar todos os povos e suas culturas, civilizações, valores e modos de vida, nomeadamente culturas étnicas nacionais e culturais e as nações, garantir a capacidade de comunicação interpessoal, permitir a consciência da crescente interdependência global entre os povos e as nações, saber consciencializar, não apenas os direitos, mas também os deveres de cada indivíduo, grupo social ou nação face aos demais<sup>62</sup>.

Por esta razão, alguns investigadores defendem o ensino do Português num modelo que corresponda à realidade dos falantes, um modelo real e não ideal, face à heterogeneidade da etnolinguística que Angola apresenta, cujas LN têm peso na comunidade escolar, sem desprimor, no entanto, da LP como língua nacional, de unidade e de comunicação administrativa.

---

<sup>60</sup> Cf. Carvalho, 2001.

<sup>61</sup> Cf. Delgado-Martins, 1991.

<sup>62</sup> Cf. Portal Ministério Público Portugal, consultado a 27/1/2020.

## Sugestões finais

Finalmente, em jeito de súplica e sugestão, considera-se que o aluno e o professor são sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, pois é necessário que tenham contacto com os instrumentos que os possam ajudar, quer por quem transmite, e bem, como por quem a aprende, para que a aprendizagem seja eficaz e eficiente de forma a desenvolver a sua capacidade psicomotora. De igual modo, sublinha-se que o desenvolvimento da competência escrita de alunos PL2 neste contexto, requer uma abordagem metodológica diferente, ajustada à realidade para contribuir para uma nova cosmovisão pedagógica; para tal, pressupõe-se necessariamente uma ação deliberada, organizada, sistemática e intencional, devendo orientar a aprendizagem quer da escrita quer do PL2 numa linha de métodos e técnicas ajustados (Undolo, 2019).

Numa visão do PL2, em Angola não há instrumentos, escolas, currículos que formem professores para essa nova realidade do PL2 em Angola e muito menos recursos financeiros para a investigação da problemática do ensino e aprendizagem PL2. Assim sendo, é fundamental uma nova revisão do Sistema Educativo (onde se observe todos os aspetos inerentes ao desenvolvimento e sucesso no ensino e aprendizagem da LP) para se ajustar à realidade, isto é, que passe à real (português angolano com o perfume do bantuismo ou africanismo, dos nossos ancestrais) e não à ideal (europeia/padrão) para que o ensino em geral tenha o seu sucesso desejado.

É premente que haja a “democratização e a pluralização” dos instrumentos escolares para o ensino e aprendizagem de LP no sentido de permitir a diversificação de atividades (os conteúdos não podem ser obstáculo intransponível ao sucesso escolar) de aprendizagens na elaboração de manuais e outros meios de ensino vocacionados para o ensino do PL2, no contexto real. É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino<sup>63</sup>, com instrumentos pedagógicos. O currículo, os manuais e programas de Língua Portuguesa devem responder às necessidades e realidades do principiante para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso na sua formação nos mais variados domínios para ampliar o seu horizonte e o seu espírito democrático e pluralista.

Assevera-se que é primordial a (re)estruturação e/ou a (re)organização de um conjunto de dispositivos de aprendizagem que permitam a formação harmoniosa e integral da

---

<sup>63</sup> Cf. *Lei de Bases do Sistema Educativo*, artigo 2º (1999, p. 10).

personalidade de aluno e professor. O Decreto Presidencial reforça que é necessário que se “efetue algumas adaptações na estrutura curricular, nos planos de estudos e nos programas dos cursos, organizados segundo o modelo integrado ou sequencial, face a real do contexto para melhor os focalizar na aquisição dos conhecimentos, competências e atitudes verificadas aos aprendentes” (*Decreto Presidencial*, 205, de 3 de setembro de 2018).

Não é de todos errado, face à realidade angolana, seguir os caminhos já desobstruídos e trilhados de países cujos sistemas educativos são mais avançados em matéria de ensino e aprendizagem, quer como LM, quer como LNM, de forma a garantir a eficiência e eficiência da aprendizagem de Língua Portuguesa em Angola, e na Lunda-Norte em particular.

Sugere-se que, para o atual contexto educativo, é fundamental a existência dos meios de ensino orientados para o aluno L2, pois as necessidades sentidas e defendidas por Gaspar (2012) obrigam a uma viragem do paradigma do sistema educativo atual para um que corresponda à realidade, isto é, uma escolarização do PLN.

Portanto, que se realize um estudo científico específico e aturado do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa em Angola, e em todos os domínios linguísticos para se averiguar o real perfil linguístico dos falantes angolanos, quer os que vivem nas zonas urbanas (os falantes apropriam-se da LP como LM) cujas fronteiras linguísticas com as LN são inevitáveis, quer ainda com os que vivem em zonas mais distante de cidades (zonas de menor influência comunicativa da língua portuguesa, ou seja, onde a Língua Portuguesa se pratica com muita dificuldade), para se aferir o real nível ou perfil linguístico dos falantes angolanos no sentido de facilitar as futuras investigações para se saber que português temos: o que se assemelha à norma padrão (europeu), ou aquele cujo perfume é mais ‘bantuismo ou africanismo’, o real, para permitir a caracterização da LP em Angola como LM ou L2.

Insiste-se na formação contínua dos professores de ensino primário e outros níveis para contribuir para o desenvolvimento da escrita e, sobretudo, para a aprendizagem do português propriamente dita, como meio de compreensão e produção de unidades comunicativas para os alunos PL2.

A LP, como se frisou, polissemicamente, induz, intrinsecamente, o binómio escrita e leitura; neste caso, a escrita de alunos PL2 constitui o cerne deste trabalho. Neste

contexto, não pode ser ensinada para suscitar a reflexão metalinguística e metadiscursiva porque são aspetos naturais; no entanto, solicitados e desenvolvidos sem esforço aos falantes do português LM, pois a gramática é ensinada de forma isolada, eles aprimoram-na. Ao passo que, para os PL2, o ensino do português deve ser híbrido, a gramática não deve ser ensinada isoladamente, como se tem assistido nas escolas, mas o seu ensino deve ser feito dentro de situações comunicativas por meio de textos previamente selecionados e escritos dos quais se levanta o assunto gramatical, porque, para eles, têm a comunicação como obstáculo a transpor e ponto de partida para interseção nos outros domínios da língua e na promoção de outros saberes curriculares.

### **Limitações do estudo**

Todo o trabalho dessa dimensão e de natureza científica sempre acarreta desafios e limitações. Olhando aos recursos, apoios e ainda ao próprio tema, que é vasto, atual, pertinente, inesgotável que cada vez mais suscita muito interesse de investigadores para se encontrar a resposta, que tarda, razão pela qual nos mergulhámos em estudar, e quiçá contribuir para o ensino e aprendizagem de escrita de alunos PL2.

O presente estudo aborda aspetos da competência escrita de alunos PL2, um tópico muito complexo na sua investigação, uma vez que muitos autores em linhas diferentes deste os têm abordado. Por esta razão, houve muitas dificuldades em formular um plano de investigação diferente e original, por ser um estudo de caso. Prendeu-se ainda com a metodologia a usar para sustentar o plano de ação e o público-alvo.

Ao longo deste estudo, deparou-se com muitos obstáculos de várias ordens que se fossem pormenorizados originaria mais um trabalho. Ressaltam-se os mais importantes, como o excesso de número de alunos nas salas de aulas, cuja lotação é insuportável para um ensino de qualidade; uma das escolas selecionadas distava a 90 km, o que nos constituiu um problema, tendo em conta a falta de recursos financeiros e o consumo de muito tempo.

Quanto ao estudo, há muito poucos trabalhos de investigadores angolanos, concretamente, os na Lunda-Norte que se dedicam a investigar o ensino do português L2. Sendo, talvez, um tema desconhecido por muitos, razão pela qual a sua aprendizagem

decorre tal qual de L1, pode, pois, dizer-se que é o primeiro com mais profundidade e pertinência.

Ademais, houve muitas limitações no acesso de fontes apesar de terem sido contactadas com antecedência. Uns escusavam-se a responder aos questionários de inquérito; outros por vezes não nos deixavam assistir às aulas e, posteriormente, fazer o ditado aos alunos, o que contribui em certa medida para ter uma informação real e atual de alunos porque, quando éramos impedidos, no dia seguinte encontravam-se outros alunos. Sabe-se já que a comunidade escolar angolana é heterogénea, mesmo tendo a língua cokwe como língua franca, cada um sempre tem uma língua na qual se revê no seio familiar, ou seja, a língua de comunicação e partilha de hábitos e costumes, língua da iniciação da criança; porém, tivemos muitas limitações no sentido de identificar a língua de maior domínio de crianças principalmente do município do Cambulo, onde há um grande hibridismo linguístico.

Finalmente, pesem embora as limitações enunciadas, deve confessar-se que os resultados obtidos permitem-nos dizer que os objetivos foram alcançados, o que permitiu indicar e traçar algumas sugestões para uma metodologia eficiente e diferente do atual no quadro proposto do ensino e aprendizagem do PL2 e da escrita em especial, concretamente no desenvolvimento da competência escrita de alunos PL2.

## Referências Bibliográficas

- AAVV. (1983) - *Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*, Volume I, Lisboa, Instituto de cultura e língua portuguesa. Lisboa.
- AAVV. (1984) - *Comission on Composition, NCTE "Teaching Composition: A Position Statement"*. College English. NCTE.
- AAVV. (1985) - *Atas do Congresso Sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*. In: Marques, I. G. - *Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola*, pp. 205 – 224.
- AAVV. (1997) - *Programas Curricular e Programas*, Vol. I, Ensino Básico, 3º ciclo: Ministério da Educação, Lisboa.
- AAVV. (2001) - *Professor de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* APP. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- AAVV. (2011) - *Congresso sobre a situação atual da língua portuguesa no Mundo*: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Lisboa
- AAVV. (2011) - *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Escrita: DGIDC, Lisboa.
- AAVV. (2016) - *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. ISCTE-IUL, Lisboa.
- Abram dos S., L. (2005) - Considerações sobre o ensino de Português como segunda língua a partir da experiência com professores Wajãpi, *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cuiabá, (v.4, pp.149-164).
- Adams, M. J. (1998) - *Beginning to read: Thinking and learning about print* (11ª ed.).: Bradford Book, London.
- Aguayo, A. M. (1966) - *Didática da Escola Nova*, SP. Ed. Nacional.
- Aguiar e Silva, V. (1982) - *Teoria da Literatura*: Ed. Almeida, Coimbra.
- Aguiar, V. (1993) - *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. (2ª edição): Mercado Aberto, Porto Alegre.
- Alamargot, D. & Fayol. M. (2009) - Modelling the Development of Written Composition. In R. Berad, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Eds). *The Sage Handbook of Writing Development*. London: Sage Publications Inc., pp. 23-47.
- Alarcão, I. (Org.), (1996) - *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*: Porto Editora, Porto.

Albino, S. da C. C. (2007) - *Aprendizagem do Português em Angola: Para uma didática do texto literário no sistema de Ensino Geral Regular – 1º Ciclo do Secundário* (Dissertação de Mestrado), FCSH. Lisboa.

Amor, E. (1993) - *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Texto Editora, Lisboa.

Amor, E. (2003) - *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Porto: Texto Editora.

Ançã, M. H. (1999) - Da língua materna à língua segunda. In: *Noesis*, Julho/Setembro, pp. 14-16.

Ançã, M. H. (2008) - Apropriação da Língua Portuguesa: o exemplo de um público ucraniano adulto e jovem adulto. In: P. Osório & R. Meyer (org. e coord.), *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) práticas* (pp. 119-137). Líder Editores. Lisboa.

Ançã, M. H. et al (2003) - A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira. In: *Palavras*, 24, pp. 31-39.

Antunes, P. C. S. (2007) - *A Competência (Meta)linguística dos Alunos de Português Língua Não Materna numa Escola de 1º CEB: um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, FCSH.

Azeredo, J. C. de (2012) - *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Edição: SP, São Paulo.

Azevedo, F. (2000) - *Ensinar e aprender a escrever - Através e para além do erro*: Porto Editora, Porto.

Barbeiro, L. & Carvalho, J. B. (2005) - Desafios: para quem escreve, para quem ensina a escrever. In: José A. Brandão Carvalho, L. Barbeiro, A Silva & J. Pimenta (Org.) (2005) - *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. In. *Atas do II Encontro de Reflexão sobre a Ensino da Escrita*. Braga. Ed. CIED/Universidade do Minho, pp. 183-192

Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007) - *O ensino da escrita: A dimensão textual*: Ministério, Lisboa.

Barbeiro, L. (1990) - O Processo de Escrita e o Computador. *Revista Portuguesa de Educação*, (pp. 139-149), Braga.

Barbeiro, L. (1994) - *Consciência Metalinguística e Expressão*. Tese de Doutoramento: Universidade do Minho, Braga.



Barbeiro, L. (1999) - *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*: Fundação Gulbenkian, Lisboa.

Barbeiro, L. (2003) - *Escrita: Construir a Aprendizagem*: Braga: DME - Universidade do Minho, Braga.

Barbeiro, L. F. (2000) - «Profundidade do processo de escrita». In: *Educação e comunicação*, 5, pp. 64-76. Consultado a 20 de maio de 2020 em: [www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf](http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1018.1.pdf)

Barbeiro, L. F. T. (1994) - *Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*, (Tese de Doutoramento): Universidade do Minho, Braga.

Barbosa, A. C. (2011) - *Dicionário Cokwe-Português*. Luanda: Ed. Editora de Letras, S.A, Luanda.

Bardin, L. (1994) - *A análise de Conteúdo*: Ed. Edições 70, Lisboa.

Bártolo, V. N. (2004) - *Motivação para a leitura*. In. *Aprendizagem, Ensino e Dificuldade da Leitura*: Ed. Quarteto e Nova Era, Coimbra.

Bloomfield, L. (1987) - *Why a Linguistic Society*. In: C. F. Hockett, A Leonard Bloomfield Anthology: The University of Chicago Press, London.

Brandão, C., L. B. (1998) (Org) - *A Escrita na Escola, Hoje: Problemas e Desafios*. In. *Atas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita*. Braga: CIED/Universidade, pp. 11-26.

Byrne, D. (1988) - *Teaching Writing Skills*: Longman, London.

Cabral, M. (1994) - *Avaliação escrita: um processo integrado*. In F.I. Fonseca (org). *Pedagogia da Escrita: Perspectivas*: Porto Editora, Porto.

Cabral, M. (2004) - *Para o Ensino da Leitura e da Escrita – do Básico ao Superior*: FCSH, Lisboa.

Câmara JR., M. (1979) - *História e Estrutura da Língua Portuguesa*, 3ª edição: Ed. Padrão – Livraria Editora Ltda., Rio de Janeiro.

Cardim, J, & al (2011) - *Interações professor-aluno nas salas de aulas no 1º CEB: Indicadores de qualidade*. *Revista Portuguesa da Educação*, pp. 7-34.

Carvalho, J. A. B. (1998) - *A Adequação do Texto Escrito à Situação de Comunicação*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga.

Carvalho, J. A. B. (2011) - *IV Escrita como objeto Escolar – Contributo para a sua (Re)Configuração*: Ed. Almeidina, Lisboa.

Cassany, D. (2000) - *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*: Graó, Barcelona.

Ceia, C. (2002) - *O que é Ser Professor de Literatura*. Colibri, Lisboa.

Chall, J. S. (1996) - *Stages of reading development (2nd ed.)*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Chicumba, M. S. (2012) - *A Formação de Professores de Português, Língua Segunda (PL2) em Angola: o caso da Universidade Katyavala Bwila/Benguela*. (Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa Língua Estrangeira/Língua Segunda), apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Edições Colibri. Reprografada, Lisboa.

Chicumba, M. S. (2019) - *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais*. (Tese de Doutoramento) Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Coge, B. S. (2016) - *Análise do Manual de Língua Portuguesa da 5ª Classe no contexto educativo do Português Língua Segunda na Lunda-Norte*. (Dissertação de Mestrado), FCSH, Lisboa.

Colello, S. G. (2007) - *A Escola que (não) ensina a escrever*: Ed. Paz e Terra, SP.

Coménio, A. (2015) - *Didática Magna*: Ed. Gulbenkian, 6ª Edição, Lisboa.

Costa, T. (2001) - *O Texto Expositivo num Manual Escolar de Estudo do Meio*: Instituto Politécnico de Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.

Couto, (2008) - “Mia Couto, le mal-aimé”, *Études Littéraires Africaines – Autour de Mia Couto*, 25, 2008, pp. 41-48.

Cruz, A da S. (2013) - *Estudo comparativo entre o perfil linguístico do falante urbano do Lubango e do Huambo e as suas implicações no ensino do português* (Tese de Doutoramento. FCSH, Lisboa.

Culioli, A. (1990) - *Pour une linguistique de l'énonciation*: Ophrys, Paris.

Cunha, C. & Cintra, L. F. (1984) - *Nova da Gramática do Português Contemporâneo*: Ed. João Sá da Costa, Lisboa.

Cuq, Jean-Pierre (1991) - *Dictionnaire de didactique du français*: CLE International, Paris.

Daniel, H.O. F. (2017) - *Interculturalismo: Fator de Aprendizagem do Português Língua Segunda-Língua Estrangeira em Luanda*, (Dissertação do Mestrado), FCSH, Lisboa.

Delors, J. et al (1996) - *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. ASA. Porto.

Deusdado, M. A. F. (1995) - *Educadores Portugueses: esboço histórico da filosofia em Portugal no século XIX*: Lello & Irmão Editores, Porto.

Dias, J. (1964) – *Museu Nacional e Museu Regional de Etnográfica*: Endiama-EP, Luanda.

Downing, J. (1990) - A influência da escola na aprendizagem da leitura”. In Ferreiro, Emília & Palácio, Margarita Gomes (1990) - *Os Processos de Leitura e Escrita. Novas Perspectivas*: Ed: Artes Médicas, (pp.182-194), Porto Alegre.

Duarte, I. & Figueiredo, O. (2011) (org) - *Português, língua e ensino*: Universidade do Porto Editorial, Porto.

Duarte, I. (2005) - Como se Ensina os Futuros Professores a Ensinar a Escrever? Algumas Incomodidades. In: Carvalho, et al (coord) - *Ata do II Encontro de Reflexão sobre o ensino da escrita*: Universidade do Minho, pp. 49-54, Braga.

Eduardo, A. A. (2019) - *Aquisição do Português Língua Segunda no contexto da escola angolana. Perspectivas para a normalização do português falado em Angola*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora.

Ellis, R. (1994) - *The study of second language acquisition*: Oxford University Press, Oxford.

Enri, L.C. (1996) - Development of the ability to read words. In: R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of Reading research* (2ª ed., Vol. II, pp. 383-417). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Faria, I. (1983) - Produção e reconhecimento da aula de Português. *Palavras*, 4/5/6, pp 41-48.

Faria, I. (2003) - “Contacto, variação e mudança linguística”. In: Mateus, Mira Helena Mira et al, *Gramática da Língua Portuguesa*: Caminho, 5ª Edição, Lisboa.

Fernández, S. (2003) - *Propuesta curricular Y Marco común europeo de referencia Desarrollo por tareas. Español Lengua Extranjera*: Edición númen. Ministério da Educação.

Ferreira, G. M. (2010) - *A Escrita Escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico. Da Reflexão Metalinguística às Estratégias Metacognitivas*. (Dissertação de Mestrado). UBI. Covilhã.

Figueiredo, F. J. Q. de (1995) - *Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua*. Universidade Federal de Goiás. In: *Signótica*, janeiro/dezembro.

Figueiredo, O. (1994) - *Escrever: da teoria à prática*. In: F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*: Porto Editora, pp. 157-173, Porto.

Fischer, G. et al. (1990) - *Didáctica das línguas estratégias*. Universidade Aberta, Coimbra.

Flores, et al (2011) - *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo. Transversalidade II*. Húmus. Universidade do Minho, Braga.

Flower, L. & Hayes, J. (1981) - A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and communication*, (publicado, sob permissão, em R. Ruddell, M. Ruddell e H. Singer (Eds) (1994) - *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark: I. R., (pp. 928-950).

Flower, L. (1979) - *Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing*. *College English*, (pp 19-37).

Flower, L. (1994) - *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Foertsch, J. (1995) - *Where Cognitive Psychology Applies. How Theories About Memory and Transfer Can Influence Composition Pedagogy*. *Written Communication*, (pp 360-383).

Fonseca, F. I. (1994) - *Gramática e Pragmática. Estudos de Linguística Aplicada ao Ensino do Português*: Porto Editora, Porto.

Fonseca, F. I. (org.) - (1994) - *Pedagogia da Escrita. Perspectivas*: Porto Editora, Porto.

Freire, P. (1996) - *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*: Paz e Terra, SP.

Freitas, M. J., Gonçalves, F. & Guerreiro, P. (no prelo) - *Desenvolvimento da linguagem*. DGIDC: Lisboa.

Gaspar, L. et al. (2012) - *A língua portuguesa e o seu ensino em Angola*: Ed. Dialogarts, Lisboa.

Genouvrier, E. & Peytard, J. (1974) - *Linguística e Ensino do Português*. Ed. Almedina, Coimbra.

Giasson, J. (1993) - *A Compreensão na Leitura*: Ed: ASA, Porto.

Grass, E. e Fonseca, N. (1986) - *Técnicas Básicas de Lectura*. Ed. Pueblo, Havana.

Horta, I. V., Martins, M. A. (2004) - *Desenvolvimento e Aprendizagem da Ortografia: Implicações Educacionais. Análise Psicológica*.

Ima-Panzo, J. (2009) - *A Política Educativa Angolana Face à Heterogeneidade Linguística e Cultural* (Dissertação de Mestrado) FCSH. Lisboa.

Ima-Panzo, J. (2014) - *As Representações dos Professores sobre o Português Língua Segunda: Linhas de Atuação, Programa de Formação Contínua para Professores do Ensino Primário em Angola* (Tese de Doutoramento), UBI, Covilhã.

Infanda, V.E.H. (2007) - *Desenvolvimento da Competência de Escrita em ensino de PLE: produção textual*. Relatório de Mestrado: Faculdade Letras da Universidade do Porto, Porto.

Inverno L. (2004) - *Português vernáculo do Brasil e Português vernáculo de Angola: reestruturação parcial vs. mudança linguística*. In: M. Fernández. M. Fernández-Ferreiro e Nancy Vázquez-Veiga, eds. *Los Criollos de base ibérica*: ACBLPE, Madrid, pp. 201-213.

Janson, T. (2018) - *História das Línguas. Uma Introdução*. Santiago de Compostela: Ed. Através Editora, Galiza.

Kato, M. A. (2003) - *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed: Ática, SP.

Krashen, S. (1984) - *Writing Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.

Lamas, E. (coord.) (2000) - *Dicionário de metalinguagens da didáctica*: Porto Editora, Porto.

Leiria, I. (1999) - “*Portuguesa língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino*”. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Acesso: 20 janeiro 2020, em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>.

Leiria, I. et al. (2006) - *Português Língua Não Materna no currículo Nacional. Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. DGIDC. Ministério da Educação, Lisboa.

Leite, S. (Org.); Molina, A. et al. (2005) - *Alfabetização e Letramento. Contribuições para as práticas pedagógicas*: SP: Pontes Campinas.

Leki, I. (1991) - Teaching second-language writing: Where we seem to be. *English Teaching Forum*, Vol 29, 2, 8-11.

Lomas, C. (2003) - *O valor das palavras – falar, ler e escrever nas aulas*: Edições Asa, Lisboa.

Lopes, A. J., (2002) - “O Português como língua segunda em África: problemática de planificação e política linguística”. In: *Uma política de língua para o português*: Ed. Colibri, Lisboa.

Lopes, J.C. (2011) - *Ler ou Não Ler: Eis A Questão*: Ed. Quarteto, Coimbra.

Manassa, J. (2014) - *Lunda. História e sociedade*: 2ª edição, Editora Mayamba, Luanda.

Mantoan, M. T. E. (2006) - *Inclusão escolar. O que é? Para que? Como fazer?* Ed. Moderna, SP.

Martinho, A. M. (1995) - *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*: Pendor Ed. Lda, Évora.

Martins, C. & Pereira, I. (2011) - «Metodologia de Ensino de L2 à Medida dos Aprendentes». In: *Múltiplos Olhares Sobre o Bilinguismo. Transversalidade II*. Universidade do Minho, Braga.

Mata, L. (2003) - *A descoberta da escrita*: ME, DGIC, Lisboa.

Mazzoni, S. A. & Gambrell, L.B. (2003) - Principles of best practice: Finding the common group. In L.M. Morrow, L.B. Gambrell & M. Pressley (Eds), *Best practices in literacy instruction* (2ª ed., pp. 9.21): Guilford Press, New York.

McCarthy, S. & Raphael, T. (1992) - *Alternative Research Perspectives*. In J. Irwin e M. Doyle (Eds.), *Reading/Writing Connections. Learning from Research*. Newark: I. R. A., (pp: 2-30).

McLaughlin, B. et al. (1978) - Second language learning: an information-processing perspective. *Language Learning*, n. 33, (pp.135-57).

Milheirão, N. F. P. (2014) - *O ensino e a aprendizagem da escrita: Práticas na Formação Profissional*. Relatório no âmbito do mestrado em Ensino do Português e do Francês no 3.º CEB e Secundário Apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Coimbra.

Mingas, A. (2000) - *Interferência do Kimbundu no Português falado em Luanda*: Edições Chá de Caxinde, Luanda.

Mingas, A. (2005) - “Língua versus fala: a questão angolana” in *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*: Ed. Colibri e CIDAC, Lisboa.

Morgado, José C. (2000) - *Manuais escolares. Contributo para uma análise*: Porto Editora, Porto.

Mouquinho, A. M. (2009) - *Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino básico*: Porto Editora, Porto.

Nauege, J. M. (2015) - *Aquisição do Léxico do aluno Angolano Especificidade do Aluno Angolano*. FCSH- (Dissertação de Mestrado), Lisboa.

Nauege, J. M. (2018) - *Da Norma à Variação: Estudo de caso sobre o uso do conjuntivo no português de Angola*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Évora, Évora.

NCTE Commission on Composition (1984) - “*Teaching Composition: A Position Statement*”. College English.

Neto, A. (1978) - *Relatório do Comité Central ao 1º Congresso do MPLA*: Edições Avante, Lisboa.

Neto, A. (1980) - *Ainda o Meu Sonho. Discursos sobre a Cultura Nacional* (Discurso no acto de posse do cargo de Presidente da Assembleia Geral da UEA, Luanda, (1977): Edições 70, Lisboa.

Nzau Ndele, D. G. (2011) - *A língua Portuguesa em Angola – Um contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Tese (Doutorado em Letras) – Departamento de Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em [http://www.adelinotorres.com/teses/Domigos\\_Ndele\\_Nzau.pdf](http://www.adelinotorres.com/teses/Domigos_Ndele_Nzau.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2020

Osório, P. & Meyer, R. M. (2008) - *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira - Da (s) Teoria (s) à (s) Prática (s)*: Ed. LIDEL, Lisboa.

Osório, Paulo (2008) - «Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna». In: *Veredas* (Revista de Linguística). Juiz de Fora: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora

Pacheco, J. A. (2001) - *Currículo: Teoria e praxis*: Porto Editora, Porto.

Pardal, L. et al. (1995) - *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L. A. (2003) - Para uma didática da Escrita no Ensino Básico, teses, pressupostos e condições de possibilidade. In: *Atas do IV Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação – Percursos e Desafios*: Universidade de Évora (pp.109-116), Évora.

Pereira, L. A. (2005) - A formação de professores para o ensino da escrita. In I. Sim-Sim (org). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*: Porto Editora, Porto.

Pereira, L. et al (2005) - *Como abordar...a escrita no 1º ciclo*. Porto: Areal Editores.

Pereira, L.A. (2000) - *Escrever em Português: Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

Pinto, Mª G. (2013) - *O plurilinguismo: um trunfo? Plurilingualism: an asset?* Universidade do Porto, Porto.

Pinto, Mª. G. (2014) - *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto.

Pinto, Mª. G. (2016) - A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e sua concretização. *Signo*. V 48, n. 1 (jan/jun. 2016) 116-126, Santa Cruz do Sul.

Platão. (1999) - *As Leis: Incluindo Epinomis*. (Livro VI). Tradução e notas de Edison Bini: EDIPRO – Edições Profissionais Ltd, SP.

Pliássova, I. V. (2005) - *Manifestações da consciência (meta) linguística na escrita escolar: auto e heterocorreções de aprendentes do 9º ano*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Dissertação de Mestrado).

Rebelo, D. et al (2000) - *Fundamentos da Didáctica da Língua Materna*. Lisboa: Universidade Aberta.

Reis, C. & Adragão, V. (1992) - *Didáctica do Português*. Universidade Aberta. Lisboa.

Reis, C. (1997) - *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*: Ed. Almeida, Lisboa.

Salvado, A. F. (2015) - *A influência do exercício de ditado na consolidação da ortografia*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação, Setúbal.

Santana, I. (2007) - *A Aprendizagem da Escrita: Estudo sobre a revisão cooperada de texto*: Porto Editora, Porto.

Santos, F. M. R. dos (2001) - *O Desbloqueio da Escrita no Ensino Básico: Alguns contributos – Um estudo de caso no Agrupamento de Escolas de São Silvestre*: (Dissertação de Mestrado), ESDC, Coimbra.

Santos, M. J (2000) - *Ler e Compreender a escrita na idade média*. Faculdade de letra da Universidade de Coimbra. Colibri, Coimbra.



Sardinha, M<sup>a</sup> G. (2005) - *A Ativação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*: UBI, Covilhã.

Sequeira, F. et al (coord) (1991) - *Ensinar a Escrever. Teoria e Prática – Atas do encontro de reflexão sobre o ensino da escrita*: Universidade do Minho, Braga.

Silva, A. & Pimenta, J. (Org.), (2005) - *Atas do II Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita* In Brandão Carvalho, L. Barbeiro. *A Escrita na Escola, Hoje; Problemas e Desafios*: CIEd/Universidade do Minho, pp. 59-71, Braga.

Silva, A. (2003) - *Até à descoberta do princípio alfabético*: Gulbenkian, Lisboa.

Silva, A. S. (2016) - «Prefácio». In: *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, (pp.8-10), Reto, L. et al. (coord.), ISCTE-IUL, Lisboa.

Silva, M. S. (2016) - *Promoção de estratégias de compreensão da leitura*: Ed. UAlg. (dissertação de mestrado), Algarve.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997) - *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*: ME – DGIDC, Lisboa.

Sim-Sim, I.; Duarte, I. et al (1997) - *A Língua Materna na Educação Básica*: Ministério da Educação, Lisboa.

Zelmelman, S. & Daiels, H. (1988) - *A Community of Writers. Portsmouth, N. H.*: Heinemann.

## **Anexos**

**AO**

**GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DA LUNDA-NORTE.**

**DUNDO**

**ASSUNTO: SOLICITAÇÃO.**

OS MELHORES CUMPRIMENTOS LABORAIS.


**Benvindo Salvador Coge**, estudante da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) da Universidade Nova de Lisboa (UNL), com o nº 43889, do curso do Estudos Portugueses na especialidade do Ensino do Português, levo acabado uma investigação no âmbito do Doutoramento com o título:

**“DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA DE ALUNOS  
DO I CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO COM O PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA SEGUNDA: O CASO DOS MUNICÍPIOS DO  
CAMBULO E CHITATO NA PROVÍNCIA DA LUNDA-NORTE”.**

Venho humildade socilitar os vossos bons ofícios no sentido de se dignar passar-me uma credencial que possa facilitar a recolha de dados nas escolas dos municípios do Chitato e do Cambulo. Os referidos dados serão recolhidos pelos alunos (ditados) e pelos professores de Língua Portuguesa (questionário de inquérito), cuja identidade será respeitada e salvaguarda em conformidade a nossa Constituição da República.

Dundo, aos 10 de Fevereiro, 2019.

**Benvindo Salvador Coge**



## Lueji

Na tacula<sup>1</sup> sangrenta do seu tálamo real, leito que deu agasalho a muitos amores vadios, Lueji, rainha lunda, abraçou formoso caçador quioco que se perdera, como por encanto, em longas matas selváticas, junto da embala de Capanga<sup>2</sup>, onde esta negra de valia tinha arreigado seu mando.

Lueji, filha e neta de reis, era imensamente orgulhosa, mas do seu orgulho fez ofe-renda àquele homem passageiro, um estranho que trazia na alma um grande sonho de amor e nos desejos enorme ambição, que, de amores, a endoidara.

Golpeada foi a tradição, durante séculos, mantida por mão firme dos que governa-ram aqueles povos.

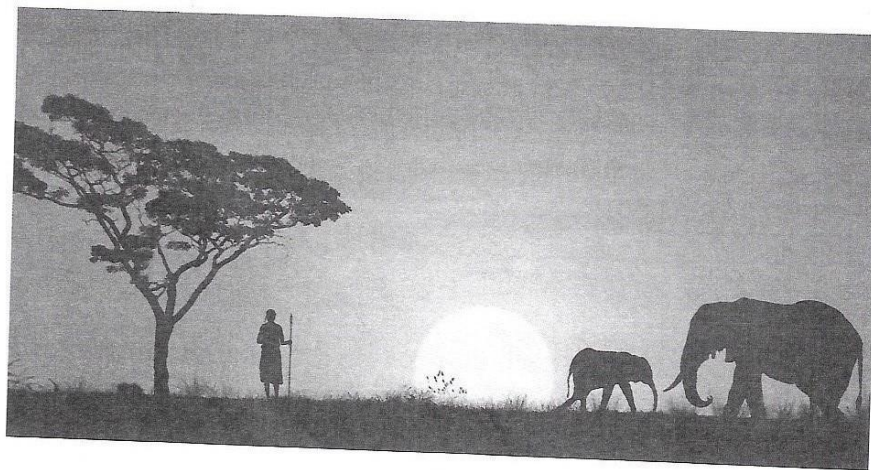
Afronta maior jamais tombara sobre este ninho de bárbaros, de onde dimanava à lei que governou gentes lundas.

Os homens, logo que souberam do engano, mostraram grande e mui legítimo des-contentamento.

A nobreza, que sempre guiara o destino da sua raça, perdia-se esfarrapada pela ambição de um plebeu, filho de uma tribo acoitada em terras desconhecidas. Talvez fosse um escravo, um filho da noite, que os horrores, tormentos, sobre tormentos, de uma vida de duro castigo atirara para a selva estranha.

<sup>1</sup> Madeira que tem cor de sangue.

<sup>2</sup> Sobado no Congo Belga, onde reside o rei Muatiânvua.



Turma: A Sala: 4 19.03.2019

O. S. V

« Iuege »

Teste 1  
26/03/19

A15

Blum!  
na Tacua Sagrada no seu Talamu Real,  
deito que Dem Agalheio a muito Amores vadio,  
Iuege, Racha Lumla Abnamou Farmono Carroado  
Kiviko que se perderam, como purom em mea-  
to, em longas matas selvaticas, sumos da  
embala de capanda, onde esta rega de valia em  
Nha a rega carregado o seu modo.

A robreza que sempre guiaram  
desdimo da lua para perdiu-se espanhada pela  
Abição de um Artem pleabel filho de uma tribo  
Acusada em denas desconhecidas. Tal vez foi um  
Esoravo um filho da noite que os O Karpes ter  
mentes, sobre tanmentes de uma vida dura  
castigo Atirana para seu esplora.

Nome: [redacted] 9ª Classe

Idade: 16 anos

Colegio: Osvaldo Serra Vandúnen

Luzi

Na <sup>Alma</sup> Takula sangreta do seu talamus real, leito  
que seu agazali a muitos amores valiosos, Luzi,  
Rainha Lunda, abraçou formoso caçado Kioke  
que se perdera, como por encanto, em longas  
matas selváticas, junto da embala de  
Kialango, onde esta negra de valor o tinha a regado  
seu manto.

A pobreza, que sempre guiava o destino da  
sua rosa, perdia-se estropeada pela ambição de  
um plumbeu, filho de uma tribo a caçada  
em terras desconhecidas. Talvez farreros  
escravos, um filho da noite, que as horras,  
tormentos sobre tormentos de uma vida de  
duro castigo atirava para selva estranha.



Nome: ~~Alcides F. P. Martins Filho~~

19/03/2019

Idade: 16 anos

Escola: Virgílio Gama ram-dunon

Classe: 9º

Juêz

Na (tormenta) ta cula sangreta do seu talamo real,  
leito que deu a Gazaria a muitos amores radios, Juêz,  
Rainha lunda, abraçou formoso caçador Kiceo que se  
(perdeu) (perderam) perderia, como por encanto, em longas  
matas secretas, junto da embala de capanga,  
Onde está negra de valia tinha arregado a seu mando.

A melga, que sempre guiará o destino da sua raça,  
perdia-se esfarrapada pela ambição de um flúteo, filho  
de uma tribo a caçada em terras desconhecidas. Talvez  
fosse um escravo, um filho da noite, que eskanas, tormento,  
seja tormento, de uma vida de dura castigo atirará para  
a selva estranha.

Nome: ~~Adalberto de Almeida~~  
Escola: Aivaldo Serra - Vadeném

Idade: 15 anos

Luiz<sup>1</sup>

Aluno

A3

b1

Na facula sagrada do seu talamo real, leitu que deu agasalho a muitos amores vadinhos, Luiz<sup>2</sup>, rainha Luísa, abraçou formoso espadador tiro que se perderam, como for (mente) encontrou em longas matas curvásticas, junto da ombala de kampanda, em de esta negra de valia Luísa anegado seu mando oregonado seu mando.

A melreza que sempre diorá o destino da sua raça, fer-  
dia - se exforçada pela embigão de um plebeu filho de uma  
tribou a caçada em terras desconhecidas. Talvez fosse um dei-  
oro um filho da noite que os perros, fermentos, sobre ter-  
mentos, de uma vida de duro castigo atiraram pela a  
selva estranha.

~~Nome do Aluno~~ 12/05/2019  
Ano 18

T/A

Colégio O. S. Vanduném

9ª Classe

- Lueje -

17

Na tacula Sangreeta do seu talamo Real,  
leito que deu agasalho a muitos Amores  
Vários Lueje; Rainha Lunda abraçou formoso  
Cabador, Woro que se perderam como por  
em Canto em longas Matas Selváticas junto  
da embala de Capanga, onde esta negra (Linda) que  
valia tinha at Carregado o seu manto.

A nobreza, que sempre guiaram o destino da  
sua raça, pendia-se exfarpada pela ambição  
de um Plubeu, filho de uma tribo a Caitada  
em terras desconhecidas. Talvez foce um escra-  
vo, um filho da noite que os honores, tormentos, solu-  
tormentos, de uma vida de duro castigo a tinara  
para a selva estranha.



1/0 me

g<sup>o</sup> classe

I<sup>o</sup> Trimestre

$$\begin{array}{r} \text{ciata } 19 \\ 3 \\ \hline 0.19 \end{array}$$

d.c.p. → Língua pontu guesa

F/A 5/4

Escola Osvaldo Silva Vandrone.

940 18

18

ख हउरु' ख

Werner Tette

89 nata cula sungata do seu talanco real,

Letu fez deu agasaki a muitos almones vaelios,  
Luzi. Rainha lunda, abrace formoso vasador  
nioco que se péndena, Como por eu canto, em  
longas matas selváticas, junto da embala de capanga,  
onde esta usgra de radia tinha anegador maudo.

A nobreza, fui sempre guiada o destino da sua Paçã  
pendia-se exagerada pela ambição de um pleu-  
béu, filho de uma tribo a coitada em terras desconhe-  
cidas. Talvez fosse um escravo, um filho da noite  
Que os hómees, fomentos, sobre fomentos, de uma  
vida de duro castigo afinaram paia seiva extranho.

Name: Narita S. Sathi Sathi, T. S. Sathi

## Thema Teste

A snobiza que sempre guiara o destino da  
sua raça, hordia-se estirpada pelo ambição  
de um crus plebeu, filho de uma tribo  
acatada em luto desconhecida. Tal-  
vez havia um espero, um  
que os horrar, tamento, pleno da noite  
de uma vida de duro castigo ativara para  
sua estranha



1000000

Sala n° 01

Permula Lp12.1

$\frac{10}{20}$

*L. J.*

sur droite

tenho de que esta educação me prepara para o século XIX<sup>o</sup> <sup>garantir</sup> <sup>garantindo</sup>

Colvin, é a última vez que te chamo! <sup>um brinde</sup>

Sabes Calvin, de agora <sup>em diante</sup> (endiante) vais para  
Cama mais pedor, tens dividido Calvin?

Na quele dia, o Calvin acordou, mal disposto 5

Então, Calvin acordou mal disposto.

Antes, Calvin levantou-se  
para não perder o auto-cano.

D.B.S. [redacted] Habaca (\*)



Nome: [redacted]  
Nº: 33  
Sala nº 01  
Termo L112.1

10.06.2011

10  
20

18  
LCPH

Sabes, Calvin, de agora <sup>em diante</sup> vais para cama mais cedo ~~essa~~ coisa de te levantar tarde e amado vai acabar.

Tens dúvida, Calvin? <sup>garantia</sup> sim, que garantia tenho de que esta estrutura me prepara para o século XIX?

Calvin, é a última vez que te chamo!

Sabes Calvin, de agora <sup>em diante</sup> (em diante) vais para cama mais cedo, tens dúvida Calvin?

Na quele dia, o Calvin acordou, mal disposto.

Ontem, Calvin acordou mal disposto.

Calvin, é a última vez que te chamo, levanta-te para não te perder o auto-cano.

DB3: [redacted] (\*)

Nome. [redacted] 21/05/2017  
Nº 38 LP 12.1

Avaliação de Relp do 2º trimestre

(12)

Sabes, Calvin, de agora endivante vais pra cama  
mas beds, esta coisa de ti levantes tarde e  
amado...

Tens duvidas, Calvin? Sim que garantia  
tenho de que essa extrusão me prepara para o  
Nic XXI? Insituações

Calvin, é a última vez que te chamo!

Sabes, Calvin, de de agora endivante vais pra-  
cama mais beds, tens duvidas Calvin?

Aquele dia, o Calvin acordou mal disposto.  
Antem, o Calvin acordou mal disposto.

Calvin, é a última vez que ti chamo, le-  
vantate para não perderes o auto-corr!

Nome: ~~Fátima Maria de Jesus Antunes~~

Nº 24

BM

6/20

Sabes, Calvin, de agora (enota) (endiante),  
Vós para coma mais cedo, <sup>essa</sup> coisa de  
telebanta tarde e amuada vai acabar.

Tens dúvidas, Calvin? Sim!! que garran-  
- tias tens de que essa instrução me oprepara  
o seculo (seculo) XXI.

Calvin, é a última (vés) que (techamo).  
Sabes, de agora (endiante) Vós para coma  
mais cedo.

Tens dúvidas Calvin?

Naquele dia, Calvin acordou mal  
disposto.!

ontem, Calvin acordou mal disposto.

Calvin, é a última vés que (techamo),  
leonta-te para não perder o autocarro. <sup>Até mi</sup>

2ª classe

11.02.2017

Nome: Theresa Islando M. Manuel

Idade: 15 anos

Turma: A

Escola: Urvaleto Serra Nam. d'umem

Lúzi

(AP)

(18 e 10)

Na tacula sangreita no seu talamu real, leto que deu a gazalho a muitos amores ródias, Lúzi, rainha, Lumela, abraçou formoso caçador kico que se perderam, como por entanto, em longas matas sebráticas, junto da embala de capanga onde esta negra tinha oregado o seu mando.

A nobrega que <sup>sempre</sup> diaria o destino da sua raça, pedia-se eslartada pela ambição de um plebeu, filho de uma tribo ocitada em terras desconhecida. Talvez fosse um escravo, um filho da noite, que os oradeis tormento sobre tormento, de uma vida de duros castigos atirara para selva estranha.



Nome: ~~Alisona Lima Cassim~~

Data: 19.03.20

Idade 16 anos 9ª Classe

Colegio Osvaldo Serra Van-dunem

Título Lueji

A8

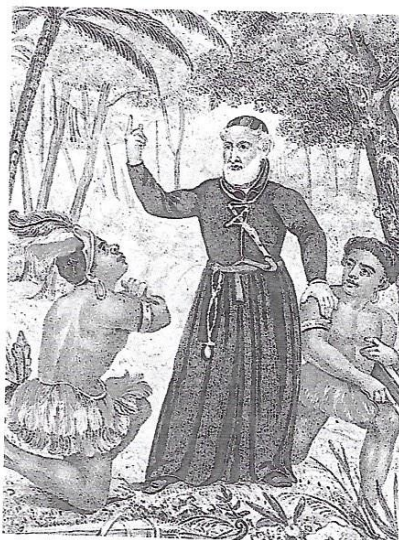
7 em 7 de

Na tacula sagrenta do seu talamo  
Real, leito que deu a gazalhe a  
muitos amores vadios, Lueji, rainha  
lunda, abraçou formoso caçador Kiko Cokwe  
que se perdera, como por encanto, em  
longas matas serráticas, junto da embala  
de Capanga, onde esta negra de valia  
tinha a regada regada o seu mando.

A mãe, que sempre guiara o destino da  
sua raça, perdia-se esfarpada pela  
pela ambição de um plebeu, filho de  
uma tuba aquitada em terras desconhecidas.  
Talvez Talvez fossem um escravo um filho da  
morte, que os horrores, tormentos, sobre tormentos  
de uma vida de duro castigo atirar para  
selva estranha.

# SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES<sup>1</sup>

Texto Integral



*Vos estis sal terræ*<sup>2</sup> (S. Mateus, 5)

Vós, diz Cristo Senhor nosso, falando com os pregadores, sois o sal da terra: e chama-lhes sal da terra, porque quer que façam na terra o que faz o sal. O efeito do sal é impedir a corrupção, mas quando a terra se vê tão corrupta como está a nossa, havendo tantos nela que têm ofício de sal, qual será, ou qual pode ser a causa desta corrupção? Ou é porque o sal não salga, ou porque a terra se não deixa salgar. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores não pregam a verdadeira doutrina; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, sendo verdadeira a doutrina que lhe dão, a não querem receber. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores dizem uma cousa e fazem outra; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes querem antes imitar o que eles fazem, que fazer o que dizem. Ou é porque o sal não salga, e os pregadores se pregam a si e não a Cristo; ou porque a terra se não deixa salgar, e os ouvintes, em vez de servir a Cristo, servem a seus apetites. Não é tudo isto verdade? Ainda mal.

Suposto, pois, que, ou o sal não salgue ou a terra se não deixe salgar; que se há-de fazer a este sal, e que se há-de fazer a esta terra? O que se há-de fazer ao sal que não salga? Cristo o disse logo: *Quod si sal evanuerit, in quo salietur? Ad nihilum valet ultra, nisi ut mittatur foras et conculetur ab hominibus*<sup>3</sup> (Mateus V – 13). Se o sal perder a substância e a virtude, e o pregador faltar à doutrina e ao exemplo, o que se lhe há-de fazer; é lançá-lo fora como inútil, para que seja pisado de todos. Quem se atreverá a dizer tal cousa, se o mesmo Cristo a não pronunciara? Assim como não há

<sup>1</sup> «Pregado na cidade de S. Luís do Maranhão, ano de 1654, este sermão (que todo é alegórico) pregou o autor três dias antes de se embarcar ocultamente para o Reino, a procurar o remédio da salvação dos Índios.»

<sup>2</sup> «Vós sois o sal da terra.»

<sup>3</sup> «E, se o sal perder a sua força, com que outra coisa se há-de salgar? Para nada mais serve senão para se lançar fora e ser calcado pelos homens.»

"Ortografia" ~~Amigos M. Chibala~~

- Falando, aos Padres, disse-lhes Cristo nosso Senhor: Vós sois o sal da terra.

- Chamou-lhes assim porque <sup>16/20</sup> eles fizesse na terra o mesmo que faz o sal aos alimentos, que é impedir que estes se estraguem. Mas quando a terra está tão entregada ou porque o sal não salga, e os Padres não dizem a verdade e dizem uma coisa e faz a outra, ou porque a terra não se deixa ouvir a verdade, mais não so' fazer o que lhes ~~comatece~~ apetece.

Autor: António Vieira Sermão de Santo António aos peixes.

Nome: ~~Gem Rodriguez Matueo~~  
Nº 22



Prova do Professor de Língua Portuguesa do IIIº ano  
ortografia

Falando aos Padres, disse-lhe Cristo  
nesso senhar: Vós Sós o Sal da  
Terra.

Chamem-lhes assim Porque quis  
 que eles <sup>fizessem</sup> fizesse na Terra o mesmo que  
 faz o Sal aos alimentos, que <sup>impede</sup> impedir  
 que estes se estrague. Mas quando a Terra  
 está tão estragada como a nossa, de quem a  
 culpa? ou é Porque o Sal não salga e  
 os padres não <sup>falam</sup> disseram a verdade e <sup>disseram</sup> disse <sup>m.</sup> uma  
coisa e faz outra, ou é Porque a Terra  
 não se deixa salgar e os curtiões não  
 querem então a verdade, mais só fazer o que  
 lhes apetece

Name: Lizardo Marilse Fernandez

Nº 32

32  
Nota: por mim, da correção 7 fiz, esta prova deve ter a nota 14,25

Pedro Antônio Uera, Sermão de Santo  
 Antônio dos Reis

5/11

preca de lingua por lugares XO  
20

falando aos padres disse - Mes cristo sem-  
Mar vos saís da terra.

chamam - Mes - Assim porque fois que assim  
eles fizesse na terra o mesmo o que o sal  
aos alimento  
~~chamam - Mes~~

que é impedir que esta-se estraguem mais  
quando a terra está tão estragida como a  
massa, de que é culpado. ou é o porque o sal  
Mão é os padres Mão diz a verdade e dizem  
uma coisa e faz outra, porque a terra Mão  
decha a e os outros. Mão se decha algado e  
os outrintes Mão quer a verdade  
Mão so quer a verdade  
os outrintes Mão quer a verdade  
o padre Antônio Vieira germão de santo Antônio  
meu peixe.

Vinte Chimangues Citouba

ortografia

Nome: ~~Flávia Catarina Ribeiro~~

~~Miguel Gabriel~~  
Nº 26 07

8/ balando as padres, disse elhes cristo nasso  
senhas: Voç reis o Sal da terra.

foi chama elhes adim porque quis que ele  
Chamo-lhes fizerem na terra o mesmo que quis fez o sal  
aos alimentos, que é impedir que estes  
se estragem. mais quando a terra estas  
estraguem mas como a hassa de quinta culpa?  
eu é porque o sal não salga, e as padres não  
dize a verdade e dize uma coisa padres e fazem  
dizem dizem entra, eu é porque a terra não se deixa  
salgar e as ententes não querem entem a  
verdade, mas só fazem o que hes apetece  
padre Antão Vier, hermano de franto  
Antão aos peixes.

Deleito Chieno H. Tanguetexi Nº 17



Nome - ~~António Viera~~ Antegrafio  
Nº 19

1 - Falando as <sup>padres</sup> Padereis, <sup>dize</sup> desde <sup>Jesus Cristo</sup> anexo ao nosso  
<sup>Senhor</sup> Senhor; Vois laida terra. 3

<sup>Chamele</sup> Chamele li <sup>Assum</sup> a sem por queis <sup>Assum</sup> eis <sup>Assum</sup> fise-se  
NATERRA O <sup>Assum</sup> me <sup>Assum</sup> que <sup>Assum</sup> faze <sup>Assum</sup> alementas

que <sup>Assum</sup> el <sup>Assum</sup> em <sup>Assum</sup> pedir <sup>Assum</sup> que <sup>Assum</sup> ele <sup>Assum</sup> estrage,

mais quando a terra esta estragada de  
qui a culpa ou por que o sal nao soliga  
ias Padereis nao dize a veridade ou por que <sup>Salga</sup>  
dize uma coisa faze outra coisa  
em por que

ios ouvinte nao quere ouvir e a veridade  
so fazer e o que li pitise. <sup>Verdade</sup>

<sup>Padre</sup> Padere <sup>António</sup> Antunho <sup>Viera</sup> Vieraum.  
<sup>Santo</sup> Santo <sup>Antunho</sup> Antunho <sup>da</sup> da <sup>peixe</sup> peixe.

6.5.5. Com  
alhos e ovos doo the  
2  
20

Nome: ~~António Viera~~ Antunho 13 37



#### APLICA: O texto narrativo

##### 1. Lê atentamente o excerto que a seguir se apresenta.

(...)  
✓ Do outro lado do vidro, a manhã estava fria. As raparigas que entravam e saíam da mercearia do Soares tinham o nariz vermelho, esfregavam as mãos, corriam. Dois garotos descalços, que passaram por baixo da janela a apregoar cautelas, tinham também os narizes vermelhos. Mal ouvia o pregão. Uma criada parou a tagarelar com os rapazes, não tinha fé naquele número. Como todos os dias. Árvores nuas, a mercearia do Soares na esquina, a tabacaria mesmo em frente.  
✓ Mas de súbito, a rua animou-se. Um rapazinho saiu da mercearia como uma flecha e, logo a seguir, a correr também e a gritar, o próprio Soares. Que homenzinho ridículo, o Soares, assim a correr e a gritar. Porque ele gritava! A rapariga loura reconheceu no rapazinho um dos garotos que acabavam de subir a rua com as cautelas. E o Soares devia gritar com muita energia porque, através do vidro, ela percebeu perfeitamente que dizia: "Agarra! Agarra!"  
✓ "Onde surgiu tanta gente? Tanta gente a correr e a gritar: 'Agarra! Agarra!'" Mesmo sem abrir a janela, a rapariga acompanhava a cena toda. Pessoas acudiam às portas, juntavam-se em grupos na esquina, a perguntar, a comentar, muito excitadas, enquanto na mercearia um empregado novito, de guarda-pó, gesticulava, repetindo a quem ia chegando o que se tinha passado.  
✓ Apanhariam o garoto? A rapariga começou a desejar que não. Achava ridícula a figura do Soares, muito gordo e muito baixo, a correr desajeitadamente, congestionado, aos gritos. E aquela fúria toda contra uma criança punha-a, sem saber porquê, do lado dela.  
✓ Mas já as cabeças se voltavam para o começo da rua. Um polícia trazia o garoto bem seguro por um braço. E, um pouco atrás, rubro de indignação e de cansaço, o Soares mostrava para a direita e para a esquerda um pequeno objecto que explicava tudo. Era uma lata de conserva. (...)

Mário Dionísio, "A lata de conserva", in *O Dia Cinzento e Outras Contos*, Publ. Europa-América

1.1. Indica o local onde se desenrola a acção.

1.2. Das várias personagens referenciadas no texto, existe uma que não intervém na acção. Identifica-a.

1.2.1. Justifica o comportamento que assume ao longo do texto.

1.3. Classifica o narrador, quanto à presença e quanto à ciência.

1.4. Identifica no texto um momento descritivo e outro narrativo.



1 Escreva correctamente seguindo todo  
ortografia

10/  
20

(...)

O outro lado do lindo, amanta <sup>saíam</sup> esta  
va baia. As catavigas que entravam e saíam  
da menearia do mares <sup>(tinham)</sup> dentro o mar <sup>(mariz)</sup> verm  
elho, exceguavam as mãos colher <sup>(comiam)</sup>. Deix garo  
das dissecções, que passavam por baixa de  
panela e a peguar collelas, sem também  
as matizitas vermelhas. ~~Mal havia~~ Mal havia  
em o pregal. Lema criada foram a Tagarelar -  
com as catazes, não tinham se na quile número  
como todos os dias. Arvores nuas, a mene  
aria do mares na esquina, a dequaria mesmo  
emprego.

Mais de súbito, a ma animada e  
com catazerilho saiu da menearia com uma  
flexa e, logo a seguir, a correr também a  
gritar, o próprio mares. Que homenzinho red  
culo, o mares, ainda a correr e a gritar. Porque  
ele gritava? A cataviga lora reconheceu no  
catazerilho um dos garotos que acabavam de  
subir com as collelas. E o mares deixa gritar  
com muita ênfasis, porque, atraves, do  
vidro, ela percebia que dizim perfeitamente

**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título **“Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte”**, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvindo Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: João Mandjita código \_\_\_\_\_  
Idade \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_ 35 anos X 40 anos \_\_\_\_\_ 45  
anos

- 1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe X b) - Português \_\_\_\_\_  
2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo X b) II ciclo X c) Superior \_\_\_\_\_  
a) – Habilitações Literárias:

Técnico médio \_\_\_\_\_ Licenciado X Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

a) – Cambulo X b) – Chitato \_\_\_\_\_

4- Tempo na profissão:

a) 5 anos \_\_\_\_\_ 10 anos X 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5- Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever X

6- Quais as dificuldades que mais encontras nas produções escritas dos alunos?

R/ *As dificuldades mais relevantes e encon-*  
*trada com maior problema nas escritas.*

7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado \_\_\_\_\_ b) cópia X

8 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) – Lexical \_\_\_\_\_ Sintático X Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico \_\_\_\_\_ Ortográfico \_\_\_\_\_ ?

10 – Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

Voltar no sistema vigente  
porque no sistema vigente o ensino  
é obrigatório.

11 – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

12 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

13 – Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**



**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título **“Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte”**, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvindo Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: João Ivo de Almeida código \_\_\_\_\_  
Idade X 30 anos \_\_\_\_\_ 35 anos \_\_\_\_\_ 40 anos \_\_\_\_\_ 45  
anos

- 1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe X b) - Português \_\_\_\_\_  
2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo \_\_\_\_\_ b) II ciclo \_\_\_\_\_ c) Superior \_\_\_\_\_  
a) – Habilitações Literárias:

Técnico médio X Licenciado \_\_\_\_\_ Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

- a) – Cambulo \_\_\_\_\_ b) – Chitato X

4- Tempo na profissão:

- a) 5 anos X 10 anos \_\_\_\_\_ 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler X Escrever X

6- Quais as dificuldades que mais encontras nas produções escritas dos alunos?

R/ As dificuldades que encontro nas produções escritas dos alunos é na praticidade quanto à escrita, porque dito e registado se muitos erros ortográficos na produção textual e no emprego das mesmas.

7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado \_\_\_\_\_ b) cópia X

8 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) – Lexical \_\_\_\_\_ Sintático \_\_\_\_\_ Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico \_\_\_\_\_ Ortográfico \_\_\_\_\_ ?

10 – Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

*As actividades que utilizo para suprir estas dificuldades são: a recomendação de leituras de várias obras literárias e fazer resumo das mesmas e desenvolver as capacidades cognitivas, Trabalho em grupo e fazer muita cópia.*

11 – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

12 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

13 – Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**

**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título “**Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte**”, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvindo Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: Afonso Neves Quiçimbo código \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_ 35 anos \_\_\_\_\_ 40 anos X 45 anos

1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe \_\_\_\_\_ b) - Português \_\_\_\_\_

2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo X b) II ciclo \_\_\_\_\_ c) Superior \_\_\_\_\_  
a) – Habilitações Literárias:

Técnico médio \_\_\_\_\_ Licenciado X Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

a) – Cambulo X b) – Chitato \_\_\_\_\_

4- Tempo na profissão:

a) 5 anos X 10 anos \_\_\_\_\_ 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever X

6- Quais as dificuldades que mais encontras nas produções escritas dos alunos?

R/ As dificuldades que mais encontro nas produções escritas dos alunos, está na formação de frases.

7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado \_\_\_\_\_ b) cópia X

8 - Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) - Lexical \_\_\_\_\_ Sintático \_\_\_\_\_ Morfológico X Semântico \_\_\_\_\_ Ortográfico \_\_\_\_\_?

10 - Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

*As actividades de remediação que utilizo para que os alunos superem essas dificuldades, é em função de formação de palavras e depois é assim podemos aprofundar com a formação de frases.*

11 - Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

12 - Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

13 - Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**



**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título **“Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte”**, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvindo Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: Rodrigues Paciência código \_\_\_\_\_

Idade \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_ 35 anos \_\_\_\_\_ 40 anos X 45 anos

1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe \_\_\_\_\_ b) - Português \_\_\_\_\_

2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo X b) II ciclo \_\_\_\_\_ c) Superior \_\_\_\_\_  
a) – Habilitações Literárias:

Técnico médio \_\_\_\_\_ Licenciado X Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

a) – Cambulo \_\_\_\_\_ b) – Chitato X

4- Tempo na profissão:

a) 5 anos \_\_\_\_\_ 10 anos X 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever X

6- Quais as dificuldades que mais encontra nas produções escritas dos alunos?

R/ A maior dificuldade que eles consistem a não sabem bem a junção das palavras ou entre a ortografia do alfabeto do português.



7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado X b) cópia \_\_\_\_\_

8 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) – Lexical \_\_\_\_\_ Sintático X Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico \_\_\_\_\_ Ortográfico \_\_\_\_\_?

10 – Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

*Esles dedicam muito q leitura constante  
mente da li facilitando a escrita; visto  
que a base fundamental é a leitura depois  
da escrita.*

11 – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

12 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

13 – Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**

7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado X b) cópia \_\_\_\_\_

8 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) – Lexical \_\_\_\_\_ Sintático X Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico \_\_\_\_\_  
Ortográfico \_\_\_\_\_?

10 – Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

*Elas dedicavam muito q leitura constante  
mente de li facilitaria a escrita; visto  
que a base fundamental é a leitura depois,  
fazer a escrita.*

11 – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

12 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

13 – Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**

**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título **“Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte”**, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvido Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: Agostina Hichica Lungahumwa código \_\_\_\_\_  
Idade \_\_\_\_\_ 30 anos 7 35 anos \_\_\_\_\_ 40 anos \_\_\_\_\_ 45  
anos

- 1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe x b) - Português \_\_\_\_\_  
2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo x b) II ciclo \_\_\_\_\_ c) Superior x  
a) – Habilitações Literárias:  
Técnico médio \_\_\_\_\_ Licenciado x Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

- a) – Cambulo \_\_\_\_\_ b) – Chitato x

4- Tempo na profissão:

- a) 5 anos \_\_\_\_\_ 10 anos x 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever x

6- Quais as dificuldades que mais encontras nas produções escritas dos alunos?

R/ As dificuldades que mais encontro na produção escrita dos alunos é que muita das vezes quando a escrevem normalmente eles iniciam o parágrafo com a inicial maiúscula e no meio colocam letras maiúsculas junto das minúsculas, ou quando é uma

para os alunos fazerem anotações na linha não colocam o dedo para fazer transcrição.

7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado \_\_\_\_\_ b) cópia X

8 - Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) - Lexical X Sintático \_\_\_\_\_ Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico \_\_\_\_\_ Ortográfico \_\_\_\_\_?

10 - Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

As atividades de remediação que utilizo para que se supra essas dificuldades é fazer a correção desses mesmos erros a partir da folha.

11 - Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

12 - Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

13 - Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando

**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título **“Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte”**, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvindo Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: Benjamin Tito Carvalho código \_\_\_\_\_

Idade X 30 anos \_\_\_\_\_ 35 anos \_\_\_\_\_ 40 anos \_\_\_\_\_ 45 anos

1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe \_\_\_\_\_ b) - Português X

2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo X b) II ciclo \_\_\_\_\_ c) Superior \_\_\_\_\_  
a) – Habilitações Literárias:

Técnico médio \_\_\_\_\_ Licenciado X Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

a) – Cambulo \_\_\_\_\_ b) – Chitato X

4- Tempo na profissão:

a) 5 anos \_\_\_\_\_ 10 anos X 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever X

6- Quais as dificuldades que mais encontra nas produções escritas dos alunos?

R/ As dificuldades que mais surgem na escrita é a escrita errada de diversas palavras e a colocação dos acentos nas mesmas.



7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado \_\_\_\_\_ b) cópia X

8 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim X b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) – Lexical \_\_\_\_\_ Sintático \_\_\_\_\_ Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico \_\_\_\_\_ Ortográfico X ?

10 – Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

Para que os meus alunos supram as dificuldades em termos ortográficos tenho exigido algumas cópias de textos escritos para que tenham mais domínio de vocabulários novos e a forma como eles devem ser escritos correctamente

11 – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não X

12 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

13 – Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim X b). Não \_\_\_\_\_

OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**

**Departamento dos Estudos Portugueses**

**Questionário**

**Confidencial**

O presente inquérito ou teste é anónimo, visa a coleta de dados da população em estudo nas escolas I Ciclo do Ensino Secundário dos municípios do Cambulo e do Chitato da província da Lunda-Norte.

Este inquérito está integrado no trabalho de investigação com título **“Desenvolvimento da Competência Escrita de Alunos do I Ciclo do Secundário com Português como Língua Segunda: o Caso dos Municípios do Cambulo e Chitato na Província da Lunda-Norte”**, com vista à obtenção do grau de doutor em estudos portugueses na Fcsh-Nova/Portugal, do doutorando Benvindo Salvador Coge

Caro informante, para o fim já indicado, solicitamos a sua contribuição respondendo às perguntas do inquérito/teste que se segue:

Nome: \_\_\_\_\_ código \_\_\_\_\_

Idade ☒ 30 anos \_\_\_\_\_ 35 anos \_\_\_\_\_ 40 anos \_\_\_\_\_ 45 anos

1- Qual é a tua língua materna: a) Cokwe \_\_\_\_\_ b) - Português ☒

2- Grau de ensino em que leciona: a) I ciclo ☒ b) II ciclo \_\_\_\_\_ c) Superior \_\_\_\_\_

a) – Habilitações Literárias:

Técnico médio \_\_\_\_\_ Licenciado ☒ Mestre \_\_\_\_\_ Doutor \_\_\_\_\_

3- Região/ cidade onde leciona:

a) – Cambulo ☒ b) – Chitato \_\_\_\_\_

4- Tempo na profissão:

a) 5 anos ☒ 10 anos \_\_\_\_\_ 15 anos \_\_\_\_\_ 20 anos \_\_\_\_\_ 30 anos \_\_\_\_\_

5 – Das competências ouvir, falar, ler e escrever, quais são as que apresentam maiores dificuldades aos alunos? ouvir \_\_\_\_\_ Falar \_\_\_\_\_ Ler \_\_\_\_\_ Escrever ☒

6- Quais as dificuldades que mais encontra nas produções escritas dos alunos?

R/ Nas Produções escritas dos alunos encontra-se as dificuldades nas orto gráficas

7- Que estratégias de ensino e aprendizagem utiliza para fazer face a esse tipo de erros?

a) Ditado ☒ b) cópia \_\_\_\_\_

8 – Sente que essas estratégias atenuam os erros diagnosticados?

a) Sim ☒ b) \_\_\_\_\_

9- Observa se as produções escritas dos alunos, em língua portuguesa, há interferências com as línguas nacionais. Se sim, em que domínios:

a) – Lexical ☒ Sintático \_\_\_\_\_ Morfológico \_\_\_\_\_ Semântico  
Ortográfico \_\_\_\_\_?

10 – Que atividades de remediação utiliza para que os alunos supram essas dificuldades?

---

---

---

---

---

11 – Considera que os programas dão a devida importância ao desenvolvimento da competência escrita?

a). Sim \_\_\_\_\_ b). Não ☒

12 – Como é que os manuais escolares promovem (ou não) a competência da escrita?

a). Sim ☒ b). Não \_\_\_\_\_

13 – Considera haver relações entre questões de escrita e leituras?

a). Sim ☒ b). Não \_\_\_\_\_

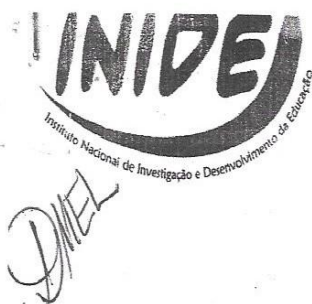
OBS: 1- Este questionário tem como intuito saber se os professores conseguem desenvolver a competência escrita de alunos com Português como língua Segunda, e será aplicado nas escolas dos municípios do Cambulo e Chitato, Província da Lunda-Norte.

2. Será confidencial caso os professores não queiram ser mencionados.

Muito obrigado pelo contributo

**MsC. Benvindo Salvador Coge, doutorando**





## **Programas Mínimos De Língua Portuguesa**

**I Ciclo do Ensino Secundário Geral**

**7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> Classes**

**Para Uso Exclusivo no Período Pós-Estado de Emergência**

**(Covid-19)**

**Ano – 2020**

**Programa de Língua Portuguesa**  
**da**  
**7.<sup>a</sup> Classe**

### Distribuição das Horas Lectivas por Trimestres 7ª Classe

- 17 Semanas Lectivas
- 04 Horas Semanais
- 68 Horas Lectivas

### Plano Temático

Ord.	Tipologia textual	Trimestre	Cargas Lectivas	
			Horas Lectivas	Total
1	Descritivo	INICIAL	16	16
2	Injuntivo/Apelativo	FINAL	16	52
3	Informativo		18	
4	Poético		18	

## Objectivos Gerais da Língua Portuguesa na 7ª Classe

- Conhecer a Língua Portuguesa adequando o seu uso correcto às diferentes situações de comunicação.
- Compreender as características das tipologias textuais e a contextualização dos discursos;
- Compreender enunciados orais e escritos através da informação captada;
- Analisar textos através da apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;
- Interpretar enunciados e textos que variem segundo o contexto social ou situacional
- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamentos da informação
- Redigir textos com coerência e coesão linguística
- Produzir textos orais correctos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversos.

### Quadro Sinóptico

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ler diferentes textos descritivos</li> <li>• interpretar textos descritivos</li> <li>• Resolver actividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais</li> <li>• Produzir textos descritivos</li> </ul>	Descritivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Interpretação do texto.</li> </ul> <p>Aspectos Gramaticais</p> <p>➤ Classes morfológicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos sensitivos (ver, olhar, sentir);</li> <li>• Verbos declarativos (dizer, afirmar);</li> <li>• Verbos dinâmicos (andar, ir, vir, voltar);</li> <li>• Tempos verbais;</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos descritivos</li> </ul>



Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler diferentes textos apelativos/injuntivos</li> <li>• Interpretar textos injuntivos/apelativos</li> </ul>	Injuntivo/apelativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e exploração vocabular</li> <li>• Leitura e interpretação do Texto               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterização do texto injuntivo</li> </ol> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar os textos apelativo/injuntivo</li> <li>• Resolver actividades de aplicação sobre tempos e modos verbais;</li> <li>• Produzir textos injuntivos/apelativos</li> </ul>		<p>Aspectos Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tempos e modos verbais               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. O presente do conjuntivo</li> <li>2. O imperativo</li> </ol> </li> <li>• Tipos de Frases (Imperativa)</li> <li>• Produção de textos injuntivos</li> </ul>

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos informativos;</li> <li>• Reconhecer os géneros do texto informativo;</li> <li>• Descobrir o significado das palavras em função do contexto;</li> <li>• Produzir textos informativos</li> </ul>	Informativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto informativo</li> <li>• Géneros do texto informativo: notícia e entrevista</li> <li>• Leitura e exploração vocabular</li> <li>• Compreensão do texto</li> </ul>
		<p>Aspectos Gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo dos substantivos               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexão em género e número</li> </ol> </li> <li>• Níveis de língua</li> <li>• Estudos dos verbos: transitivos directos e indirectos</li> <li>• - Funções sintácticas (revisão)</li> <li>• Produção de textos informativos (notícia e entrevista)</li> </ul>

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler textos poéticos;</li> <li>• Descobrir o significado das palavras em função do contexto;</li> <li>• Caracterizar textos poéticos;</li> <li>• Resolver actividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais</li> <li>• Realizar actividades de conversão textual</li> </ul>	Poético	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e exploração vocabular</li> <li>• Caracterização do texto poético               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estrofe e Rimas (toante e consoante)</li> <li>2. Esquema rimático (rima emparelhada, cruzada, interpolada)</li> </ol> </li> </ul> <p>Aspectos Gramaticais:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbos copulativos e Auxiliares (dos compostos e da passiva)</li> <li>• Classe das interjeições</li> <li>• Processos de formação de palavras: derivação e composição</li> <li>• Frases simples e complexas</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos poéticos</li> </ul>

**Programa de Língua Portuguesa**  
**da**  
**8ª Classe**



### Objectivos Gerais da Língua Portuguesa na 8ª Classe

- Compreender as regras de funcionamento da Língua Portuguesa para o seu uso correcto na oralidade e na escrita;
- Conhecer os recursos expressivos linguísticos e não linguísticos;
- Adequar o conhecimento aprendido sobre a estrutura e funcionamento da língua aos diferentes contextos discursivos e de interacção social.
- Produzir textos orais correctos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversos
- Interpretar textos de diferentes géneros
- Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamentos da informação
- Escrever textos diversos com coerência e correcção linguística.

### Distribuição das Horas Lectivas por Trimestres 8ª Classe

- 17 Semanas Lectivas
- 04 Horas Semanais
- 68 Horas Lectivas

### Plano Temático

Ord.	Tipologia textual	Trimestre	Cargas Lectivas	
			Horas Lectivas	Total
1	Injuntivo/Apelativo	INICIAL	16	16
2	Informativo		16	
3	Poético		18	
		FINAL		52
4	Explicativo		18	



### Quadro Sinóptico

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrever de forma inferencial as características do texto apelativo/injuntivo;</li> <li>- Ler textos apelativos/injuntivos;</li> <li>- Interpretar textos apelativos/injuntivos.</li> <li>- Produzir textos injuntivos/apelativos</li> </ul>	Injuntivo/apelativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do texto injuntivo               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipos de injuntivo</li> </ol> </li> <li>• Leitura e interpretação do texto</li> <li>• Produção de textos injuntivos/apelativos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler textos informativos</li> <li>- Descrever as características do texto informativo</li> <li>- Resolver actividades de aplicação sobre conteúdos gramaticais</li> <li>- Produzir textos informativos</li> </ul>	Informativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e interpretação do texto</li> <li>• Caracterização do texto informativo               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tipos de informativo: A notícia, a entrevista, a reportagem e a crónica</li> </ol> </li> <li>Aspectos Gramaticais               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunções coordenativas e subordinativas;</li> <li>• Orações coordenadas e subordinadas.</li> <li>• Divisão e classificação das orações</li> </ul> </li> <li>• Produção de textos informativos</li> </ul>

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler diferentes textos poético, Caracterizar os textos poéticos.</li> <li>Resolver actividades sobre conteúdos gramaticais</li> </ul>	Poético	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterização do texto poético</li> <li>1. Classificação das estrofes quanto ao número de versos</li> <li>2. Classificação das rimas</li> <li>3. Esquema rimático</li> <li>4. Estrutura métrica</li> </ul>
		Aspectos Gramaticais
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ler textos explicativos;</li> <li>Caracterizar textos explicativos</li> <li>Produzir textos explicativos</li> </ul>	explicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras de Estilo: metáfora, hipérbole, personificação, ironia, eufemismo, comparação, enumeração</li> <li>Neologismos: palavras polissémicas e monossémicas</li> <li>Campo semântico: sinonímia, antonímia</li> <li>Produção de textos poéticos</li> <li>Caracterização e Estrutura</li> <li>Leitura e interpretação do texto (divisão do texto em partes lógicas)</li> <li>Estudo das preposições: valor semântico de algumas preposições</li> <li>Uso dos sinais de pontuação (algumas particularidades do uso da vírgula)</li> <li>Classificação das palavras à posição da sílaba tónica</li> <li>Regras de acentuação das palavras agudas</li> <li>Produção de textos explicativos</li> </ul>

**Programa de Língua Portuguesa**  
**da**  
**9ª Classe**



### Objectivos Gerais da Língua Portuguesa na 9ª Classe

- Compreender a Língua Portuguesa, assegurando o seu uso correcto e adequado às diferentes situações de comunicação;
- Compreender o princípio da contextualização dos discursos;
- Compreender enunciados orais e escritos através da informação captada e da dedução de sentidos implícitos;
- Aplicar uma expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação, de acordo com as normas e técnicas específicas;
- Aplicar as experiências de leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades;
- Apreender afinidades e contrastes, na leitura do texto literário, entre vários tipos, espaços, épocas e géneros textuais;
- Desenvolver a competência de interpretação pela apropriação progressiva de instrumentos linguísticos e literários;
- Aplicar a prática da escrita através de estratégias de planificação e textualização;
- Escrever textos argumentativos;
- Interpretar textos de diferentes categorias, géneros e graus de complexidade;
- Produzir textos orais correctos, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificados e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva;
- Consolidar processos de registo e tratamento de informação.

### Distribuição das Horas Lectivas por Trimestres 9ª Classe

- 17 Semanas Lectivas
- 04 Horas Semanais
- 68 Horas Lectivas

### Plano Temático

Ord.	Tipologia textual	Trimestre	Horas Lectivas	
			Aulas	Total
1	Injuntivo/Apelativo	INICIAL	8	16
2	Informativo		8	
3	Poético/Lírico	FINAL	16	52
4	Explicativo		18	
5	Argumentativo		18	

### Quadro Sinóptico

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
- Ler textos injuntivos/apelativos		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e Interpretação do Texto</li> <li>• Caracterização do texto injuntivo</li> <li>• Produção textual</li> </ul>
- Caracterizar textos injuntivos	Injuntivo/apelativo	Aspectos Gramaticais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de frases;</li> <li>• A voz activa e a passiva;</li> <li>• As funções do agente da passiva;</li> <li>• As orações condicionais;</li> <li>• Formação dos tempos e modos verbais</li> </ul>
- Produzir textos descritivos		
- Resolver exercícios de aplicação gramatical.		

Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar textos informativos;</li> <li>• Produzir textos informativos</li> <li>• Resolver exercícios de aplicação gramatical</li> </ul>	Informativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do texto informativo</li> <li>• Géneros do texto informativo: notícia, entrevista, reportagem, crónica, debate</li> <li>• Compreensão do texto</li> <li>• Produção de textos</li> </ul> a. Aspectos Gramaticais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjugação verbal: Presente do conjuntivo, imperfeito do conjuntivo e pretérito mais que perfeito (composto)</li> <li>• Funções sintácticas nucleares e acessórias (consolidação)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar textos poéticos;</li> <li>• Produzir textos poéticos</li> </ul>	Poético/Lírico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e exploração vocabular</li> <li>• Interpretação de textos poéticos</li> <li>• Caracterização do texto poético (dist. Entre prosa e poesia)</li> <li>• Estrutura do texto poético</li> <li>• Produção de textos poéticos</li> </ul>



Objectivos específicos	Texto	Conteúdos programáticos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterizar textos explicativos;</li> <li>• Ler textos explicativos</li> </ul>	Explicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização e Estrutura</li> <li>• Leitura e interpretação de textos explicativos (divisão do texto em partes lógicas)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolver exercícios gramaticais</li> </ul>		<p>Aspectos gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjugação verbal: futuro do conjuntivo, futuro perfeito e imperfeito do indicativo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produzir textos explicativos</li> <li>• Descrever as características do texto argumentativo</li> <li>• Interpretar textos argumentativos</li> </ul>	Argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de textos explicativos orais e escritos</li> <li>• Características do texto argumentativo</li> <li>• Leitura e interpretação de textos</li> </ul> <p>Aspectos gramaticais</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conjunções subordinativas</li> <li>• Produção de textos argumentativos</li> </ul>